

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Fátima da Cunha Micaelo

Autoavaliação e Autonomia curricular da escola.
Um estudo de caso.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Fátima da Cunha Micaelo

**Autoavaliação e Autonomia curricular da
escola.
Um estudo de caso.**

Dissertação de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José Carlos Morgado

Abril de 2012

DECLARAÇÃO

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeito de investigação, mediante a declaração escrita, que a tal se compete.

UNIVERSIDADE DO MINHO _____ / _____ / _____

Assinatura: _____

E-mail: mfcmik@gmail.com

Agradecimentos

Antes de tecer o meu agradecimento a todos quantos estiveram direta ou indiretamente envolvidos neste trabalho investigativo, quero dar graças a Deus porque me fez seguir uma profissão onde a paixão de ensinar e a dedicação aos alunos foram sempre a chave da minha partitura profissional. Agradeço ainda a Deus pela coragem que lhe roguei e me concedeu para contornar os tantos obstáculos com que me fui deparando, alguns dos quais, sem a sua luz divina, facilmente me teria feito desistir de alcançar esta meta.

Um primeiro agradecimento muito especial destina-se ao Professor Doutor José Carlos Morgado, pela dedicação e paciência que teve na orientação do meu trabalho. As notas dominantes da sua orientação consubstanciaram-se nos sábios conselhos, nas recomendações e críticas oportunas para a estruturação e desenvolvimento de um percurso investigativo, repletos da cordialidade com que sempre me recebeu.

Agradeço aos restantes Professores deste mestrado pelos ensinamentos e disponibilização das referências bibliográficas, sem as quais este trabalho sairia pobre na sua fundamentação.

Uma palavra amiga à Professora Maria Assunção Flores por ser a minha inspiração e o exemplo máximo de dedicação à investigação em Ciências da Educação e que, nos momentos certos, soube dar uma palavra de conforto e coragem, fazendo-me acreditar, numa época tão conturbada, que a profissão de professor ainda continua a ser de nobre causa.

Um especial agradecimento ao Presidente dos Conselhos Executivo, atual Diretor do agrupamento de escolas onde se desenrolou o trabalho de campo, pela disponibilidade demonstrada para execução de todo o trabalho de recolha de informação. Deixo, também uma palavra de agradecimento aos professores do agrupamento, pelo interesse e participação que manifestaram quer no preenchimento dos questionários, quer através dos depoimentos prestados no decorrer das entrevistas.

Um especial agradecimento à minha amiga e companheira de curso, Luísa, por estar sempre presente e acreditar que a persistência me faria chegar ao fim determinado. E, ainda, à minha amiga Tânia, por ter acreditado em mim e sempre me ter encorajado a alcançar os meus objetivos finais.

Finalmente, agradeço às minhas filhas, Natália e Diana que, de uma forma muito direta, foram sentindo os momentos de impaciência e de ausência, fruto das longas horas de dedicação a este trabalho.

A todos, um bem-haja!

Resumo

As sucessivas reformas do sistema educativo português das últimas décadas vêm colocando em destaque as políticas de reforço da autonomia nas escolas, sendo-lhe atribuídas funções e competências em vários domínios de gestão: organização pedagógica, organização curricular, recursos humanos, ação social escolar e gestão administrativa. Neste enquadramento, às escolas é exigida uma maior responsabilização na prestação do serviço educativo, visando a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, tornando-se fulcral a criação de dispositivos administrativos e pedagógicos que funcionem quer como instrumentos de regulação e prestação de contas, quer como percursos de uma aprendizagem crítica e reflexiva. Reconhecendo que uma das condições primordiais para melhorar a qualidade educativa é a autonomia curricular dos professores, pretendemos, com este trabalho, compreender *o papel da autoavaliação no esforço global da melhoria da escola, bem como qual o seu contributo para construção da autonomia curricular dos professores e da escola.*

Neste contexto, no período compreendido entre 2007 e 2009, realizámos um trabalho investigativo num agrupamento de escolas do distrito de Braga. Definimos como principais objetivos (i) averiguar de que forma(s) a autoavaliação contribui para a consecução da autonomia curricular de escola e, conseqüentemente, da mudança e melhoria do serviço educativo, e (ii) compreender a relação entre a autoavaliação da escola e a autonomia curricular. Desenhamos uma metodologia de investigação apropriada ao contexto do agrupamento, caracterizado por uma população proveniente, na sua maioria, do meio rural, tendo optado por um *estudo de caso*. Como técnica de recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário, que aplicámos a uma amostra de 135 professores, e à realização de entrevistas semiestruturadas, a alguns dos intervenientes no processo de autoavaliação. Servimo-nos, ainda, de uma vasta consulta bibliográfica referente aos vários aspetos que envolviam a problemática, assim como da legislação subjacente. Para a análise e tratamento da informação, recorremos ao estudo estatístico através do programa SPSS e à análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos orientadores do agrupamento.

A realização deste estudo permitiu-nos concluir que a autonomia curricular dos professores, apesar de ser reconhecida como um elemento importante, não foi influenciada pelo processo de autoavaliação da escola. Embora a autoavaliação tivesse permitido identificar alguns pontos fortes e algumas debilidades, poucos foram os professores que se apropriaram dos resultados e os utilizaram para reconfigurar as suas práticas ou para fazerem deles motivo para melhorar os processos de ensino/aprendizagem que desenvolvem com os alunos.

Abstract

The continuous changes which have been implemented in the the Portuguese Educational System last in the last decades have contributed to stress the reinforcement of the autonomy in schools, providing them a more active role in terms of functions and competence in several managerial fields. As a consequence, schools have a bigger responsibility in terms of accountability for the educational service they provide, concerning the quality of teaching and learning. Therefore, the creation both of administrative and pedagogical expedient which make regulation, accountability and a critical and self-reflexive process possible is essential. Considering that one of the main conditions to better the quality of education is the teacher's curricular autonomy, we intend to get information in order to understand *the role of self-assessment for the school's global improvement, and also its role for the construction of the teacher's and the school's curricular autonomy.*

In this context in the years 2007 and 2008 we carried out a study near a group of teachers from a group of schools (joined as an "Agrupamento") in the district of Braga. Its main objectives were to get information about: i) how can self-assessment contribute for the accomplishment of curricular autonomy in school and its consequent change and improvement in terms of educational service provided; ii) to understand the relationship between the self-regulation of schools and curricular autonomy.

We carried out the study in an approach we thought appropriate to the study, the case study. Ist participants in the study were a group of teachers, mostly from a rural environment. The study was developed in a mixed perspective. Data collection was retrieved through questionnaires to 135 teachers and semi-structured interview to some of the participant teachers in the process of the school's self-assessment. We also used a vast bibliography concerning the studied issue as well as the legislation concerning the issue studied. The content analysis was the methodology used to study the data retrieved in the interviews and the regulating documents of the group of schools, and the SPSS was used to analyze the data retrieved from the questionnaires.

The results of the study showed that the teacher's curricular autonomy has been considered as an important process. Despite that, it wasn't influenced by the process of self-regulation and assessment of schools, although it helped to determine weaknesses and strengths of the schools as a whole. In fact, very few teachers took into consideration these results as triggering point of change in their practices or as a reason to improve the processes of teaching/learning they develop with their students.

Índice

	Índice Geral	i
	Agradecimentos	iii
	Resumo	v
	Abstract	vii
	Índice da Dissertação	i
	Índice de Esquemas	xv
	Índice de Gráficos	xvii
	Índice de Anexos	xix
	Introdução	1
Capítulo I	Problematização do Estudo	3
1.	Problemática da investigação	8
2.	Questões de investigação	9
3.	Objetivos do estudo	9
	Enquadramento Teórico do Estudo	11
	Introdução	11
Capítulo II	Das políticas educativas à avaliação de escolas	13
2.1.	As políticas educativas	13
2.1.1	As Políticas educativas em Portugal	19
2.2.	Globalização e práticas educativas	29
2.3.	Políticas curriculares em Portugal	32
Capítulo III	Currículo, Avaliação e Autonomia	45
3.1.	Currículo	47
3.1.1	Conceções de currículo	47
3.1.2.	Contextos e níveis de decisão curricular	52

3.2.	A avaliação nos sistemas educativos	55
3.2.1	Conceções de avaliação	56
3.2.2.	Funções da avaliação	60
3.2.3.	Finalidades da avaliação	66
3.3.	A autonomia na educação	67
3.3.1.	O conceito de autonomia	68
3.3.1.1.	O conceito de autonomia numa dimensão pessoal	69
3.3.1.2.	A autonomia curricular e os sentidos dos professores	70
3.3.2.	A autonomia das escolas	74
3.3.2.1.	Breve percurso histórico da autonomia da escola em Portugal Enquadramento legal da autonomia da escola	77
3.3.2.2.	Os documentos orientadores do processo educativo que operacionalizam a autonomia da escola	8k
Capítulo IV	Avaliação Institucional	87
4.1.	Porquê a avaliação das escolas	89
4.2.	Paradigmas de Avaliação Institucional	90
4.2.1.	Modelos de referenciação normativa, de referência criterial e de referência ipsativa	91
4.3.	Dispositivos de avaliação institucional	92
4.3.1.	Enquadramento legal e normativo das escolas	92
4.3.2.	Modelos de Avaliação das escolas	97
4.3.2.1.	Os projetos de avaliação que conduziram à autoavaliação das escolas	97
4.3.3.	A Autoavaliação das escolas	106
4.3.3.1.	Perspetivas de autoavaliação das escolas	108
4.3.3.2.	A operacionalização da autoavaliação de escolas	110
4.3.4.	O Impacto da autoavaliação no serviço educativo	111
4.3.5	A autoavaliação como dispositivo promotor do profissionalismo docente.	112
4.4.	Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas	113

4.5.	Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação de escolas	
Capítulo V	Metodologia da Investigação	117
	Introdução	119
5.1.	A investigação em Ciências Sociais e em Educação	119
5.1.1.	As metodologias em Ciências da Educação	122
5.1.2.	A dualidade metodologia quantitativa - metodologia qualitativa	124
5.2.	Opções metodológicas no presente estudo	125
5.2.1.	Um “estudo de caso” numa metodologia do tipo misto	125
5.2.2.	O conceito de “estudo de caso”	126
5.2.3.	Finalidades do estudo de caso	127
5.2.4	Procedimentos	128
5.3.	Instrumentos de recolha de dados	128
5.3.1.	Os inquéritos por questionário	128
5.3.1.1.	Tratamento estatístico dos dados recolhidos	130
5.3.1.2	A validade	132
5.3.2.	As entrevistas	135
5.3.2.1.	A análise de conteúdo das entrevistas	137
5.3.2.2.	A categorização	138
5.3.3.	Recolha documental	141
5.3.3.1.	Documentos orientadores do processo educativo do agrupamento	141
5.3.3.2	- Do Projeto Educativo ao Plano Anual de Atividades	141
5.3.3.3.	- O Processo de Autoavaliação do Agrupamento	143
5.4.	População e amostra	144
5.4.1.	Caracterização ao da amostra relativa aos inquéritos por questionário	145
5.4.1.1.	Cálculo do tamanho da amostra	146
5.4.2.	Caracterização da amostra do questionário	147
5.4.3.	Caracterização da amostra relativa às entrevistas	153

Capítulo VI	Apresentação e análise de resultados	157
	Introdução	159
6.1	Apresentação, análise e interpretação dos resultados	159
6.2.	Concepções de Avaliação	161
6.3.	Autonomia curricular dos Professores	163
6.3.1.	Representações dos professores sobre a autonomia de escola	163
6.3.2.	Os projetos educativo e curricular de escola e a sua autonomia	166
6.3.3.	Componentes curriculares e autonomia da escola	169
6.3.4.	Competências dos professores relativamente ao currículo	171
6.3.5.	Autonomia e os critérios de avaliação	174
6.3.6.	Condições para o exercício de autonomia dos professores	175
6.4.	A autoavaliação do agrupamento	178
6.5.	Relações entre a autoavaliação da escola e a autonomia curricular	183
6.5.1.	Influência da autoavaliação no funcionamento da escola	184
6.5.2.	Influência da autoavaliação da escola no desempenho dos professores	186
6.5.3.	Influência da autoavaliação da escola no desenvolvimento profissional	189
6.5.4.	Influência da autoavaliação da escola no processo de avaliação dos alunos	189
6.5.5.	Influência da autoavaliação da escola no processo de aprendizagem dos alunos	192
6.5.6.	Influência da autoavaliação no desenvolvimento da escola	194

Reflexão Final	197
Referências Bibliográficas	207
Outros Documentos	224
Anexos	225
Inquérito por questionário	227
Guião da entrevista	231
Transcrição de uma entrevista	235
Quadro da Análise de conteúdo das entrevistas	247

Índice de Esquemas

Nº do Quadro	Designação	p.
Esquema 1	Modelos de pessoas, (Adaptado de Tomás Tadeu da Silva)	49
Esquema 2	Fases de desenvolvimento do Currículo (Adaptado de: Pacheco, 2006, p.50)	52
Esquema 3	Dimensões da Avaliação e suas inter-relações.	55
Esquema 4	A autonomia profissional segundo os três modelos de professores. (Adaptado de Contreras Domingo, 2003, p.136)	69
Esquema 5	Etapas do Processo de Autoavaliação de Escolas.	107
Esquema 6	As etapas do procedimento numa investigação. (Quivy & Campenhoudt, 1995)	116
Esquema 7	Análise de conteúdo das Entrevistas.	134
Esquema 8	Dados relativos à variável sexo.	142
Esquema 9	Quadro comparativo dos dados sobre o tempo de serviço dos professores.	144
Esquema 10	Dados relativos à caracterização dos entrevistados.	149
Esquema 11	Conceções de Avaliação.	155
Esquema 12	Representações dos professores sobre a autoavaliação de escolas.	172

Índice dos Gráficos

Nº do Gráfico	Designação	p.
Gráfico 1	Dados relativos à idade dos Professores	141
Gráfico 2	Dados relativos ao tempo total de serviço dos professores	142
Gráfico 3	Dados relativos ao tempo de serviço dos professores no Agrupamento	143
Gráfico 4	Dados relacionados com o nível de ensino, sem ter em consideração os respondentes do pré-escolar	145
Gráfico 5	Dados relativos ao desempenho de cargos entre 2007 e 2009.	145
Gráfico 6	Dados relativos à habilitação académica dos professores.	146
Gráfico 7	Dados relativos à situação profissional dos professores.	146
Gráfico 8	Conceções de autonomia de escola. (Grupo B.2.9, B.2.17. e B.2.7.)	157
Gráfico 9	A autonomia da escola expressa-se através dos Projetos Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento. (Grupo B2.2 e B.2.10)	160
Gráfico 10	A autonomia e o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento. (Grupo B.2.5, B.2.6, e B.2.10)	162
Gráfico 11	Competências dos professores relativamente ao currículo. (Grupo B.2.2, B.2.14, B.2.18 e B.2.20)	164
Gráfico 12	Itens relacionados com os critérios de avaliação. (Grupo B.2.3 e B.2.15)	167
Gráfico 13	Condições para o exercício de autonomia dos professores. (Grupo B.2.4, B.2.8. e B.2.18)	168
Gráfico 14	Influência da autoavaliação no funcionamento da escola. (Grupo B.4.1. B.4.2, B.4.8 e B.4.14)	177
Gráfico 15	Influência da autoavaliação no desempenho dos professores. (Grupo B.4.7., B.4.9 e B.4.11)	179
Gráfico 16	Influência da autoavaliação da escola no desenvolvimento profissional dos professores. (Grupo B.4.9., B.4.14 e B.4.15)	181
Gráfico 17	Influência da autoavaliação no processo de avaliação dos alunos. [Grupo B.4.10 e B.4.13]	182
Gráfico 18	Influência da autoavaliação da escola no processo de aprendizagem dos alunos. [Grupo B.4.3, B.4.12 e B.4.16]	185
Gráfico 19	O processo de autoavaliação da escola. [Grupo B.4.4, B.4.5, B.4.6 e B.4.19]	187

Índice de Anexos do CD rom

Nº do Anexo	Designação	p.
Anexo 1	Carta ao Diretor Geral da Direção de Inovação e Desenvolvimento Curricular	II
Anexo 2	Carta ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas	III
Anexo 3	Carta ao Presidente do Conselho Geral Transitório	IV
Anexo 4	Constituição do Agrupamento	VI
Anexo 5	Plano de Investigação - Recursos	VII
Anexo 6	Plano de Investigação – segundo as dimensões e subdimensões	IX
Anexo 7	Guião para a elaboração do Questionário	XI
Anexo 8	Carta aos Srs. Prof.(s) Dr(s) Jurados	XVI
Anexo 9	Questionário	XVII
Anexo 10	Análise Estatística do Questionário	XXII
	1.1. Dados relativos à idade dos Professores	XXIII
	1.2. Dados relativos ao sexo dos professore	XXIII
	1.3. Dados relativos ao tempo total de serviço dos professore	XXIII
	1.4. Dados relativos ao nível de ensino dos professores, sem ter em consideração os respondentes do pré-escolar	XXIV
	1.5. Dados relativos ao(s) cargo(s) que exerceu entre 2007 e 2009	XXV
	1.6. Dados relativos à habilitação académica dos professores	XXVI
	1.7. Dados relativos à situação profissional dos professores	XXVI
Anexo 11- A	Grupo B1 – Conceções de avaliação (considerados os itens, individualmente)	XVII
Anexo 11- B	Grupo B1 – Conceções de avaliação (estudo comparativo)	XXX
Anexo 12	Grupo B2 – Conceções de autonomia curricular de escola	XXXI
	2.1. A autonomia da escola traduz-se pela sua capacidade de concretizar um projeto educativo.	XXXI

2.2. A extensão dos programas de ensino permite abordar outras temáticas que os professores considerem importantes para os alunos.	XXXI
2.3. A definição dos critérios gerais de avaliação na Escola/Agrupamento é da competência exclusiva dos professores	XXXII
2.4. O manual escolar é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para planificarem as atividades letivas.	XXXII
2.5. O Projeto Curricular de escola/agrupamento é concretizado com a participação de todos os professores da escola.	XXXIII
2.6. As orientações metodológicas do Ministério da Educação são determinantes para a gestão dos programas pelos professores.	XXXIII
2.7. As A autonomia de escola expressa-se mais no plano da gestão administrativa do que no da gestão curricular (programas, avaliação, práticas pedagógicas, etc.).	XXXV
2.8. O trabalho conjunto entre professores é uma condição imprescindível para a construção da sua autonomia curricular.	XXXV
2.9. Compete ao Ministério da Educação determinar o grau de autonomia da escola.	XXXV
2.10. As orientações metodológicas do Ministério da Educação são determinantes para a gestão dos programas pelos professores.	XXXV
2.11. Os conteúdos que integram as disciplinas/áreas disciplinares do Ensino Básico devem ser definidos pelo Ministério da Educação.	XXXVI
2.12. A elaboração dos instrumentos de avaliação é da estrita competência de cada professor.	XXXVI
2.13. As aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem na escola devem ser decididas pelo Ministério da Educação.	XXXVII
2.14. No Ensino Básico, a criação de currículos próprios deve ser da competência da escola.	XXXVII
2.15. Os critérios de avaliação definidos a nível nacional condicionam a definição de critérios de avaliação ao nível da escola/agrupamento.	XXXVIII
2.16. O manual escolar é o principal instrumento de trabalho dos alunos.	XXXVIII
2.17. A autonomia de escola constrói-se através de um contrato celebrado entre a Instituição Escolar e o Ministério da Educação.	XXXIX
2.18. É o conselho de docentes ou o conselho de turma que tem autonomia para tomar decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem.	XXXIX
2.19. O Regulamento Interno na escola é um documento imposto pela administração central que não contribui para a autonomia curricular	XL
2.20. A escola tem autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares de ensino.	XL

Anexo 13	Grupo B3 – A autoavaliação de escola	XLII
	3.1. A autoavaliação da escola é um processo que se desenvolve essencialmente para preparar a avaliação externa.	XLII
	3.2. A autoavaliação da escola é um processo que permite recolher informação para prestação de contas.	XLII
	3.3. A autoavaliação da escola é um processo que ajuda a encontrar respostas para os problemas com que a escola se depara.	XLIII
	3.4. A autoavaliação da escola é um processo que cumpre apenas o que está legislado sobre a avaliação da escola.	XLIII
	3.5. A autoavaliação da escola é um processo que permite melhorar a qualidade educativa da escola.	XLIV
	3.6. A autoavaliação da escola é um processo que contribui para alterar as práticas curriculares dos professores.	XLIV
	3.7. A autoavaliação da escola é um processo que ajuda a detetar pontos fortes e pontos débeis no funcionamento da escola.	XLV
Anexo 13 - B	Tabela dos parâmetros estatísticos do Grupo B.3.	XLVI
Anexo 14	Grupo B.4. Conceção de autoavaliação de escola e sua influência na autonomia curricular e dos professores	XLVII
	4.1. O processo de autoavaliação da minha escola não trouxe nada de novo.	XLVII
	4.2. O processo de autoavaliação da minha escola forneceu um conjunto de sugestões que serviram para melhorar as aprendizagens dos alunos.	XLVII
	4.3. O processo de autoavaliação da minha escola forneceu um conjunto de sugestões que serviram para melhorar as aprendizagens dos alunos.	XLVIII
	4.4. O processo de autoavaliação da minha escola interessou apenas a alguns elementos da instituição.	XLVIII
	4.5. O processo de autoavaliação da minha escola produziu um conjunto de informações difíceis de interpretar.	XLIX
	4.6. O processo de autoavaliação da minha escola incorporou uma análise documental (pautas, atas, relatórios, livros de ponto,...) cujos resultados produziram os efeitos desejados ao nível das práticas curriculares.	XLIX
	4.7. O processo de autoavaliação da minha escola produziu uma série de recomendações que influenciaram o meu desempenho como docente.	L
	4.8. O processo de autoavaliação da minha escola produziu melhorias significativas ao nível da eficácia da escola.	L
	4.9. O processo de autoavaliação da minha escola contribuiu para os professores assumirem uma atitude mais reflexiva sobre as suas práticas docentes.	LI
	4.10. O processo de autoavaliação da minha escola permitiu reajustar os instrumentos de avaliação das aprendizagens à realidade da escola e dos alunos.	LI

	4.11. O processo de autoavaliação da minha escola provocou um acréscimo de trabalho que não contribuiu para melhorar as capacidades de decisão dos professores.	LII
	4.12. O processo de autoavaliação da minha escola serviu para fomentar o recurso o recurso a medidas educativas em prol da melhoria das aprendizagens	LII
	4.13. O processo de autoavaliação da minha escola contribuiu para reforçar a utilização de medidas de avaliação de carácter formativo.	LIII
	4.14. O processo de autoavaliação da minha escola concorreu para uma melhor gestão dos recursos humanos e dos tempos letivos das áreas curriculares não disciplinares e do apoio educativo.	LIII
	4.15. O processo de autoavaliação da minha conseguiu incentivar os professores para um maior desenvolvimento do trabalho em equipa.	LIV
	4.16. O processo de autoavaliação da minha escola contribuiu para diversificar as metodologias utilizadas na sala de aula.	LIV
	4.17. O processo de autoavaliação da minha escola contribuiu para os professores assumirem um papel mais decisivo ao nível da gestão dos programas que lecionam.	LV
	4.18. O processo de autoavaliação da minha escola possibilitou a realização de um conjunto de atividades de enriquecimento que envolveram toda a comunidade educativa.	LV
	4.19. O processo de autoavaliação da minha escola demonstrou que os professores envolvidos neste processo necessitam de uma redução da sua carga horária letiva.	LVI
Anexo 15	Plano - Questões de Entrevista	LVII
Anexo 16	Guião das Entrevistas	LXII
Anexo 17	Transcrição de uma entrevista	LXV
Anexo 18	Análise de Conteúdo das Entrevistas	LXXX
Anexo 19	Quadro de Análise de conteúdo das Entrevistas	LXXXII
Anexo 20	Índice das entrevistas transcritas (gravadas em CD rom)	CII

Capítulo I

Problematização do Estudo

Capítulo I - Problematização do Estudo

Introdução

O presente capítulo aborda os aspetos relativos à problematização do estudo, centrando-se na importância da temática da avaliação institucional, mais especificamente, da autoavaliação de escolas e suas implicações na autonomia curricular.

A avaliação educacional constitui um tema que tem vindo a ser uma constante nas agendas das políticas educativas, servindo como justificação para muitas das reformas do sistema educativo nas últimas décadas. Quer como instrumento de controlo administrativo e pedagógico, quer como instrumento de regulação e prestação de contas, quer ainda, como um meio de aprendizagem crítica, reflexiva e de responsabilização, a avaliação educacional focaliza a melhoria do serviço educativo (Afonso, 2002).

Ao longo dos últimos anos, o sistema de avaliação português foi sendo palco da aplicação de múltiplos programas, projetos e dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas e o campo de inúmeras experiências e realizações (CNE, 2005). Resta-nos ponderar sobre um conjunto de questões encontradas na leitura de alguma bibliografia relacionada com este tema e que têm vindo a ser colocadas, quer pelos diversos atores educativos, quer pela sociedade, quer pelas próprias equipas da administração central. Desde logo se coloca a seguinte questão:

Qual é o papel da avaliação da escola e, [mais especificamente, da autoavaliação], no esforço global da melhoria da escola?

Esta questão tornou-se num dos pontos de reflexão privilegiados neste estudo, servindo de inspiração para a formulação da nossa problemática. Desde a publicação do Decreto Lei nº31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, que é traçado um novo caminho para a avaliação das escolas em Portugal. Por isso, a resposta a esta questão acaba, inevitavelmente, por nos fazer levantar uma outra: *O que se tem feito da informação recolhida ao nível das várias dimensões da educação* — desde a avaliação das aprendizagens, do desempenho docente, das organizações educativas até aos sistemas educativos e políticas que lhe subjazem, que mais não parece que se limitam a adensar o “banco de informação” de uma avaliação bancária (Paulo Freire,

1983)¹—, *sem daí voltar às origens e contribuir para fomentar as mudanças exigidas para a melhoria do sistema educativo?*

Antes de mais, para que essas mudanças sejam operacionalizadas, há ainda que refletir sobre:

Que avaliação se poderá utilizar para passarmos da informação ao conhecimento e do conhecimento à ação?

Parece-nos que essa ação deverá, impreterivelmente, ser desejada e criada pelos próprios atores educativos; referimo-nos, aos professores, alunos, encarregados de educação, membros da comunidade educativa, partindo da realidade e práticas das escolas, para a ela voltar, na procura da mudança promotora de uma melhor prestação do serviço educativo,

Corroborando a opinião de Meurret (2002; p.39), a “autoavaliação deve permitir ao estabelecimento de ensino adaptar melhor o seu ensino às especificidades do seu público e às variações do seu contexto, permitindo-lhe tornar-se numa *escola aprendente*, com vista à identificação e superação dos obstáculos provocadores do insucesso”. Nesta linha de pensamento, tentamos perceber, com esta investigação, de que forma o agrupamento estudado concebeu e operacionalizou este modelo de avaliação e de que forma utilizou os resultados daí obtidos [referimo-nos à autoavaliação de escola] para a produção de mudanças nas suas dinâmicas internas. Procuramos, ainda, averiguar se, na realidade, essas mudanças favoreceram o desenvolvimento das boas práticas e promoveram o sucesso educativo.

Sendo que, ao longos dos últimos tempos, o papel do Estado se foi modelando nas suas funções e responsabilizações ao som de influências e exigências de políticas educativas internacionais e da globalização², com efeitos palpáveis ao nível do desenvolvimento social e económico, tais mudanças contribuíram para se atribuir à escola cada vez mais responsabilidade “por toda a ação educativa, quer como núcleo gerador e executor de projetos a nível local, quer como plataforma consubstanciadora da autonomia que lhe é conferida, quer

¹ Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1983. p. 67). Consultado em 10-06-2010. In: <http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml#edu>. Consultado em 10-06-2010.

² A este respeito, podemos referir as provas PISA, constituídas por exames standardizados, realizados por vários países, cujos resultados são publicados, formando listas de rankings, numa lógica de marketing. A.J. Afonso (2002)

ainda, como garante da diversidade formativa, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino”(Morgado, 2003, p.112).

As concepções globais de reforma veiculam hoje uma ideia de transformação global, partindo da realidade social, complexa e diversificada. Neste sentido, uma melhoria da organização escolar só será conseguida numa lógica de descentralização, com a valorização da dimensão local que é traduzida por uma ampliação do poder de decisão ao nível dos órgãos da escola e dos interesses locais (Dias *et al*., 1998). Uma real autonomia constituirá, assim, um meio potenciador de melhoria do serviço educativo e, como tal, a assunção de maior responsabilização e comprometimento partilhados por professores, alunos, pais, autarquias locais e associações sociais, culturais e económicas, capazes de superar os desafios exigidos pela sociedade moderna (Delgado & Martins, 2002).

Em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, são retomados os princípios da descentralização regional e local, o diálogo com a comunidade envolvente e é estabelecido um regime jurídico da autonomia de escolas preparatórias e secundárias. No que concerne à descentralização e autonomia educativa, ao longo da década de 90, assiste-se a uma série de avanços e recuos, primeiramente, com a instituição de um novo regime de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, através da publicação do Decreto Lei nº172/91 de 10 de Maio, seguindo-se, em 1996, a apresentação do Pacto Educativo para o Futuro, com o qual a tutela anunciava a sua intenção de modernizar, regionalizar e descentralizar a administração, como consequência da descentralização das políticas educativas e da transferência de competências para os órgãos do poder local, procurando “fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas” (Barroso, 1996, p.).Mais tarde, na sequência de um “Estudo Prévio” encetado por João Barroso, alusivo ao programa de reforço de autonomia das escolas, é publicado o Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, onde se determina que a instituição escolar passará a organizar-se em agrupamentos de escolas, visando a valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projeto educativo e na sua organização pedagógica flexível, adequada à diversidade dos alunos e do meio em que a escola se insere, numa lógica que enfatiza uma “autonomia, alargada às suas diversas dimensões educativas, em colaboração com a comunidade em que se insere, cabendo ao Estado, a regulação e o apoio”(Machado, Formosinho & Fernandes, 2000, p.).

Com este diploma, a autonomia passa a ser uma atribuição da comunidade educativa e não apenas dos professores, cujos representantes passaram a ter um papel participativo na direção e na vida da escola. A autonomia passa, então, a consubstanciar-se através da elaboração de um projeto educativo próprio, com a participação dos diversos intervenientes, refletindo a atribuição de competências no domínio da gestão dos currículos e dos programas prescritos pela administração educativa, bem como das atividades de complemento e enriquecimento curricular. Advoga-se, assim, que a escola como organização esteja preparada para assumir as tarefas de gestão curricular e para se adaptar às mudanças. É nesse sentido que a autoavaliação se pode configurar como uma mais-valia, uma vez que pode propiciar elementos importantes para traçar estratégias adequadas à resolução dos problemas, visando uma melhoria eficaz.

Neste sentido, a autoavaliação pode desempenhar uma dupla função, se se constituir um dispositivo que promova a reflexão – propiciando processos de análise da escola – e a operacionalização de processos de melhoria da organização. Além disso, a autoavaliação pode fomentar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação sistemática e participada pelos diversos atores educativos, bem como estreitar a relação que deve existir entre a avaliação e o planeamento e gestão estratégicos da educação.

As mudanças exigidas para as próximas décadas repousam na pretensão dos sistemas educativos se desenvolverem com base em escolas eficazes. Neste contexto, Javier Murillo (2003a), considera que uma escola eficaz é aquela que tem clarificada a sua missão e está centrada na aprendizagem integral (conhecimento e valores) de todos os alunos. Uma escola onde os professores se encontram fortemente comprometidos com a tarefa educativa, com os alunos e com a sociedade, num trabalho de permanente colaboração. Uma escola onde o clima escolar é favorável ao bem estar dos alunos, à satisfação dos docentes e à existência de relações positivas entre os membros da comunidade educativa.

No que concerne ao currículo, este deve ser implementado com base numa gestão organizada, tendo subjacente uma gestão de critérios decididos coletivamente e em conformidade com o projeto educativo.

Tendo como referência os princípios e as orientações determinados no Projeto Educativo, cada escola elabora um Projeto Curricular, cuja conceção e operacionalização deve garantir uma efetiva congruência ao percurso escolar de cada aluno, o que só é possível se clarificar as

aprendizagens essenciais para cada ano, ciclo e nível de escolaridade. Estes propósitos só se tornarão possíveis através de formas de organização curricular e de práticas docentes diferentes das até hoje prevalentes, nomeadamente, a elevação consistente das competências dos docentes, a partilha de recursos pedagógicos e o apoio social aos alunos. Além disso, a escola deve assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, integrando na sua oferta curricular atividades culturais e desportivas, de animação social e comunitária e de apoio ao estudo.

Por outro lado, tendo como ponto de partida um currículo nacional que aponta expressamente as competências fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos, tendo como suporte os programas, a escola necessita de ver consumado o reforço da sua autonomia, necessária para conseguir uma verdadeira gestão flexível do currículo e para recorrer à introdução de componentes regionais e locais que permitam adequar o currículo às características e necessidades dos alunos e à diversidade dos contextos, desenvolvendo, assim, um ensino de melhor qualidade para todos, sem contudo, desrespeitar os grandes objetivos que dão corpo ao currículo nacional (Zabalza, 1999).

Neste âmbito, levanta-se aqui uma outra questão pertinente:

De que autonomia, na realidade, dispõem as escolas públicas para verem as suas aspirações concretizadas e poderem transformar-se em escolas eficazes, capazes de oferecer uma educação de qualidade para todos?

Tendo como base os resultados dos modelos de avaliação institucional implementados, pretendemos compreender o que se alterou na escola, que decisões políticas e administrativas se apoiaram nessa informação, que práticas de devolução de informação aos diretamente envolvidos foram implementadas, que aprendizagens foram obtidas com a experiência na procura de uma *escola aprendente* (Fullan & Hargreaves, 2000), capaz de se transformar numa escola eficaz que responda às necessidades exigidas pelos seus atores mais diretos, alunos, professores, sociedade.

Em síntese, foi nossa intenção perceber que ações consequentes foram geradas como consequência do desenvolvimento do processo de autoavaliação, nomeadamente, no que concerne à autonomia curricular e à mudança das práticas dos docentes.

Foi a partir destas reflexões que procuramos formular a nossa problematização e pensar na forma como iríamos abordar as questões, definir os objetivos, selecionar as metodologias do trabalho de campo e concretizar o processo de investigação.

1. Problemática da investigação

As ideias que foram sendo abordadas ao longo deste trabalho remetem-nos para algumas questões que podem ser colocadas em torno da avaliação e da autonomia, dois eixos estruturantes na mudança do modelo educativo, a partir do qual se estruturam os processos de ensino/aprendizagem. Tornámos clara a intenção de, neste processo investigativo, compreender o impacto que a autoavaliação pode produzir ao nível da construção da autonomia curricular da escola. Importa saber que contributo a avaliação proporciona, em termos de operacionalização do currículo e ao nível da autonomia curricular do professor, uma vez que é nesse domínio que a instituição educativa melhor pode compaginar o currículo às necessidades dos alunos.

Assim sendo, definimos como problemática central do estudo, a seguinte pergunta de partida:

Que contributos propicia a autoavaliação em termos de autonomia curricular da escola e, por consequência, de melhoria da prestação do seu serviço educativo?

Tomando como eixo central do nosso estudo a autoavaliação de escola, devemos referir, antes de mais que corroboramos com uma conceção de avaliação institucional como construção coletiva de questionamentos, como resposta ao desejo de rutura das inércias, [que movimenta], isto é, um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais (Dias Sobrinho, 2000, p. 103). No fundo, um processo de avaliação dotado de uma densa complexidade, difícil ou até impossível de quantificação métrica nas suas diversas dimensões, a partir das quais se pretende, essencialmente, a produção de “reflexões e de juízos de valor”. Neste trabalho, foi nosso propósito procurar obter uma visão holística e integradora da avaliação da instituição objeto do estudo, a qual não devendo ser tomada como o somatório de várias avaliações isoladas, também não se limitará a um conjunto de procedimentos técnicos e destarte, nos compele, tal como nos sugere Sá(2009), a considerar a escola enquanto totalidade.

Pareceu-nos necessário articular as várias démarches avaliativas com a autonomia da escola, com relevância para a autonomia curricular, cuja identidade se configura no Projeto

Educativo e no Projeto Curricular da Escola, operacionalizados segundo um regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades e de Formação, documentos alvo de análise neste estudo.

Costa e Ventura (2005) sustentam igualmente que: “Se o objetivo de determinada avaliação consistir na melhoria efetiva do funcionamento da organização, então, a autoavaliação urge como uma modalidade fundamental”.

2. Questões de investigação

Partindo desta problemática, emerge um conjunto de questões, a partir das quais se procurará refletir ao longo do trabalho de investigação:

- Que sentido(s) pode consubstanciar a avaliação (interna e externa) das escolas num sistema educativo predominantemente centralizado?
- Que modalidades de avaliação são privilegiadas no âmbito da avaliação interna da escola?
- A que níveis/contextos se processa, na escola, a avaliação curricular?
- De que forma(s) os professores valorizam a avaliação interna da escola?
- Que contributos pode disponibilizar a autoavaliação da escola em termos de tomadas de decisão pelos professores, em particular ao nível do desenvolvimento do currículo?
- Que condições é que os professores consideram necessárias para a construção de uma efetiva autonomia na escola, pressuposto imprescindível para a eficácia, a equidade e a melhoria do sistema da educação?
- Que estratégias pedagógicas poderão os professores desenvolver autonomamente face à obrigatoriedade de um currículo imposto?
- Em que medida se articula a autonomia curricular do professor com o seu desenvolvimento profissional?

3. Objetivos da investigação

Para desenvolver este estudo delineámos um conjunto de objetivos com o intuito de, por um lado, ter em conta as questões de investigação referida no segmento anterior, e, por outro, para nortear o percurso a seguir.

- Conhecer as conceções dos professores sobre autonomia curricular e avaliação (interna e externa) da escola.

- Identificar as principais modalidades de avaliação utilizadas na escola, no âmbito da sua avaliação interna.
- Identificar que níveis/contextos são privilegiados na escola, no decurso da avaliação curricular.
- Averiguar de que forma os professores valorizam a avaliação interna da escola.
- Compreender a relação entre as práticas da autoavaliação e os projetos de Escola.
- Averiguar de que forma(s) a autoavaliação contribui para a conceção da autonomia curricular de escola e, consequentemente, da mudança e melhoria do serviço educativo.
- Identificar a que estratégias os professores preferencialmente recorrem no âmbito do desenvolvimento do currículo na escola.

Enquadramento Teórico

Capítulo II

Das políticas educativas à avaliação de escolas

2.1. Políticas educativas e globalização

O fenómeno da globalização está bem patente a vários níveis, com particular incidência nos sistemas educativos de vários países – veja-se a recente implementação do Processo de Bolonha – o que, inevitavelmente, terá como consequência uma maior partilha de saberes e culturas. Sendo propósito deste estudo avaliar o impacto que as recentes medidas políticas têm provocado ao nível da avaliação interna e da construção da autonomia curricular da escola, não podemos deixar de ter em linha de conta, quer as políticas educativas e curriculares que conformam os sistemas educativos, quer as práticas curriculares que caracterizam o atual quotidiano escolar, quer, ainda, as mudanças ao nível das aprendizagens que aí se processam, aqui entendidas como basilares na preparação de cada indivíduo para a sua plena integração na sociedade. Dai que a avaliação deva ter em conta, cada vez mais, a sua contextualização pessoal e social e tente perceber os significados e os sentidos que consubstanciam os processos de ensino/aprendizagem, direcionados para uma sociedade global.

Parece não sofrer contestação a ideia de que a escola do Século XXI não pode continuar a ser um lugar social estático, cujas principais atribuições se inscrevem no domínio da transmissão, o que nos permite compreender que, ao longo das últimas décadas, esteja a ser sujeita a um acentuado processo de reconfiguração, não somente ao nível da sua gestão e administração, mas sobretudo a nível curricular, onde a avaliação e a autonomia “jogam” um papel decisivo e fazem avivar a tão apregoada necessidade de responsabilização de todos os intervenientes no sistema educativo.

Na verdade, temos vindo a assistir a uma tentativa de passagem de um modelo de gestão autoritário e centralizador para um modelo mais descentralizado e participativo (Thurler, 2001). Só que a transferência de poderes para os atores no terreno exige a assunção de maiores responsabilidades, ou seja, maior autonomia (Roullier, 2004). Como uma organização autónoma, a escola tem o dever de justificar as suas decisões/opções no sentido da responsabilização, da transparência e da compreensão das dinâmicas desenvolvidas no seu seio (Azevedo, 2005, Roullier, 2004, Thurler, 2001). No fundo, que proceda a uma prestação de contas, entendida, segundo Azevedo (2005, p. 5), “como o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia”.

Para tal, e corroborando as propostas de Morgado (2007), deverão ser adotadas, dentro e fora da escola, três linhas de conduta essenciais, sem as quais será muito difícil transformar o sistema: (1) a necessidade de mudar a escola; (2) a mudança do paradigma educativo, com a substituição de um modelo tradicional, baseado na aprendizagem instrucional e na acumulação de conhecimentos, por um modelo construtivista, centrado no aluno, possibilitando o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem, responsabilização, cooperação e integração na vida social; (3) a mudança das práticas curriculares, no sentido de uma permanente reflexividade, partilha e colaboração e desenvolvimento de uma avaliação mais formativa, processual, cuja responsabilidade seja partilhada com os alunos.

Como se compreende, estes princípios orientadores só serão possíveis de concretizar em projetos de ação dando ênfase aos conceitos da avaliação (como mecanismo regulador e emancipatório) e da autonomia (como assunção de responsabilidades e tomada de decisões, em prol de um ensino mais dinâmico e participado).

Tendo em consideração o papel da avaliação na educação, importa ter presente que num dispositivo educativo tudo pode [e deve] ser suscetível de avaliação. Avaliam-se instituições, organismos e serviços de formação, estabelecimentos educativos, sistemas de ensino, sistemas de formação de professores e de formadores, currículos, programas, projetos, a aprendizagem dos alunos e o desempenho dos intervenientes na ação educativa.

Além disso, importa ainda sinalizar dois aspetos. Em primeiro lugar, que “quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um ato singular mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente”; em segundo lugar, que “a avaliação não é, nem deveria ser algo separado do processo de ensino/aprendizagem” (Zabalza, 1987, citado por Pacheco, 1994, p.12).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei N° 46/86, de 14 de Outubro – estão definidos princípios orientadores que pretendem: assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses; proporcionar a aquisição de conhecimentos que permitam o prosseguimento de estudos; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafetiva; criar condições de promoção do sucesso educativo a todos os alunos, entre outros, de forma a possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens, não só do domínio cognitivo, mas também do desenvolvimento de atitudes, valores, capacidades e destrezas. É ao nível da

concretização desses princípios que a avaliação se configura como uma dimensão transversal a todo o processo educativo.

Assim sendo, a avaliação deve ser entendida como um processo de recolha de informação que fundamente uma tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades e capacidades dos alunos (Pacheco, 1994; Perrenoud, 2002; Alves, 2004; Fernandes, 2005). A avaliação assume um papel crucial na regulação do processo de ensino/aprendizagem, propiciando contributos quer em termos de seleção de métodos e recursos adequados, adaptações curriculares, orientação das relações entre os professores e restantes intervenientes educativos, quer em termos de introdução de alterações necessárias à melhoria da qualidade do sistema de ensino.

Segundo Figari (1996), o processo de avaliação é um conjunto de práticas que proporciona o confronto “saudável” entre um referente (ideal) e o referido (real). Trata-se de um processo dinâmico que permite identificar a distância entre aquilo que se perspetiva à partida e o que, de facto, se conseguiu concretizar em termos práticos. Daí a sua utilidade para podermos proceder a adaptações necessárias para melhorar todo o processo de desenvolvimento do currículo, no sentido de o adequar e direccionar em relação ao previsto inicialmente.

Pelo contrário, a produção de informação em levantamentos estatísticos, tais como provas e exames, não tem “fornecido dados operativos com incidência seja no desenvolvimento do currículo, na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na evolução das aprendizagens dos alunos, seja na diagnose de necessidades e implementação de programas de formação dos docentes” (Formosinho & Machado, 1999, p.19). Quando isso acontece, a avaliação acaba por se reduzir a uma dimensão essencialmente técnica e por desempenhar um papel de controlo, em detrimento dos propósitos emancipatórios que deveria nortear.

Acresce o facto de a avaliação não poder ser reduzida a uma dimensão meramente técnica, uma vez que tudo o que acontece no terreno educativo envolve, de forma mais ou menos explícita, visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico, dos quais não podemos alhear-nos (Azevedo, 2005. p. 18) e a partir dos quais se pode transformar a avaliação num mecanismo útil a uma progressiva “emancipação” dos atores e à construção da autonomia curricular da escola.

É neste domínio que se inscreve este trabalho, ao longo do qual se procurará incidir na avaliação da educação, problematizando em que medida a autoavaliação institucional e a

avaliação curricular se relacionam com a construção da autonomia, enquanto procura da melhoria do sistema educativo e da eficácia do funcionamento institucional. Daí o podermos deixar em aberto a seguinte questão: *Qual o lugar da avaliação da escola no esforço global de melhoria da educação?*

Uma vez que o presente trabalho de investigação se procura dimensionar na base dos conceitos de avaliação e autonomia curricular, não podemos deixar de referir, ao nível do enquadramento legal do estudo, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que promoveu a reorganização curricular do ensino básico, tentando uma rutura com determinados pressupostos de organização educativa e curricular e a assunção de um conjunto de princípios mais consonantes com os desafios que hoje se colocam no ensino e que devem nortear o funcionamento das escolas. Nele se evidencia o papel da avaliação no Ensino Básico, em particular da avaliação formativa que deve assumir um carácter contínuo e ser a modalidade a privilegiar.

A escola, *enquanto centro das políticas educativas* tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma atitude da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. Tal como se determina no decreto Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, o reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

Recentemente, com a publicação do Decreto Lei nº75/2008, de 22 de Abril, as escolas passam a ser consideradas como estabelecimentos, aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, e de forma o mais eficaz e eficientemente possível, que faz sentido falar em governação das escolas.

Atualmente, no que concerne à dimensão da avaliação, o que foi decretado no capítulo III, Artigo 12º, do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, ao considerar que a avaliação das aprendizagens do ensino básico e secundário deve constituir um processo regulador das

aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico, é que incumbe à escola a responsabilidade de cumprir tais desígnios e assegurar a participação dos professores, dos alunos e dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respetivo regulamento interno.

Além disso, no ponto 5 do mesmo artigo, é atribuída à escola a responsabilidade de se articular com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa, no âmbito da sua autonomia.

Para garantir a eficácia das aprendizagens, são definidas como modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.³ A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, de cada período lectivo ou de cada unidade temática, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, para superar eventuais dificuldades dos alunos, facilitar a sua integração escolar e apoiar a orientação escolar e vocacional. Por seu turno, a avaliação formativa, que assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. A outra modalidade de avaliação prevista, a avaliação sumativa, realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. (Artigo 13º, Cap. III).

Desta forma, torna-se clara a importância da avaliação na organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade da escola tomar decisões que viabilizem o cumprimento das obrigações que lhe estão consignadas, o que nos remete para a construção da sua autonomia, em particular ao nível do desenvolvimento do currículo.

Uma das ideias que tem dado um sentido no discurso das políticas educativas e curriculares é a autonomia da escola, (Morgado, 2003b), entendida como uma condição necessária para a mudança e melhoria do sistema de ensino. Por conseguinte, torna-se

³ Não nos referimos, intencionalmente, à avaliação aferida por não se configurar uma modalidade de avaliação pertinente para a análise que pretendemos realizar.

pertinente refletir sobre o conceito de autonomia curricular, aqui entendida no sentido que lhe é conferido por Morgado (2003b, p. 338), isto é, como “contextualização, modelação ou enriquecimento do currículo proposto a nível nacional”, bem como a capacidade de “mobilizar estruturas locais e dinamizar lógicas de inovação e eficácia que permitam responder às solicitações e desafios contemporâneos”. Afirmo o autor que, “perante uma realidade educativa cada vez mais entendida como uma construção participada por vários atores sociais, pelo menos em termos retóricos, conferem-se novos poderes à escola, abre-se espaço para a conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos e asseguram-se margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos diferentes contextos locais” (idem, p.339).

Na atualidade, apesar da constatação da importância que é conferida à educação e da necessidade de se encetarem mudanças significativas nesse domínio, de modo a adequar as escolas aos desafios contemporâneos, a verdade é que todo este processo tem sido acompanhado por uma preocupante desvalorização da classe docente, bem como dos seus estatuto e papel na sociedade. Uma situação paradoxal que nos obriga a refletir sobre as mudanças a imprimir nas escolas, mas também ao nível da própria sociedade, de modo a devolver ao ensino, às escolas e, em especial, aos professores o protagonismo que lhes é devido (*idem*).

Uma última nota para referir que, “para além da importância conferida à abordagem de determinados conteúdos culturais”, se torna cada vez mais necessário “que os estudantes dominem os processos necessários à obtenção de conhecimentos concretos, que compreendam como se elaboram, produzem e transformam esses conhecimentos e os interesses e dimensões éticas que subjazem a todo esse processo”, pelo que, conseguir “propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para poder entender e modificar o mundo é, em nosso entender, o grande desafio da escola atual.” (Morgado, 2000, p. 72).

Dado que o Capítulo I tratou da problematização, das questões de investigação e dos objetivos do estudo, procuramos desenvolver um quadro teórico, constituído por cinco capítulos, de forma a contemplarmos os conceitos-chave que envolveram o presente estudo. Assim, no presente capítulo (Capítulo II) será efetuada uma breve abordagem das políticas educativas que se relacionam com a avaliação institucional.

No seu seguimento, no Capítulo III, serão referidos os conceitos de avaliação e de currículo, dado, que um dos propósitos desta investigação consistiu na compreensão de relação

que se estabeleceu entre os processos de avaliação implementados no agrupamento de escolas visado e da sua influência na aquisição ou perda do grau de autonomia curricular da escola.

Como um dos pontos basilares deste estudo se centrou na perceção da influência exercida pela autoavaliação das escolas, com vista uma melhor compreensão da avaliação institucional, tornou-se pertinente efetuarmos uma abordagem aos paradigmas da avaliação institucional, aos modelos organizacionais e administrativos e ainda, aos dispositivos de avaliação das escolas, no Capítulo I, num esforço de ser conseguida uma interpretação mais abrangente e clara dos procedimentos realizados no nosso campo de estudo, relacionados com os aspetos referidos.

Com o intuito de percebermos qual foi o impacto causado pela avaliação das escolas, e mais especificamente, da autoavaliação das escolas, no desempenho da escola e, por conseguinte, na autonomia curricular dos professores, condição fulcral para o desenvolvimento da melhoria da qualidade educativa e do sucesso dos alunos e, como tal, da eficácia da escola, no Capítulo V, foram abordados algumas conceções da autonomia, nas suas diferentes vertentes. Foi ainda feita uma abordagem complementar do percurso histórico da autonomia em Portugal e do enquadramento legal inerente. Importou ser feita referência aos documentos orientadores do processo educativo, por configurarem a operacionalização da autonomia nas escolas.

2.1.1. As políticas educativas em Portugal

Os políticos dizem que estamos numa sociedade do conhecimento e que há cada vez mais empregos que requerem que as pessoas sejam trabalhadores do conhecimento (Young, M., 2010, p.57). Tal ensejo requer que nas escolas se trabalhe um currículo que proporcione o desenvolvimento dessas competências pelos alunos. Só que, tal situação tem ficado aquém do que seria desejável. Na verdade, confrontamo-nos com as implicações da globalização e da massificação das escolas que vêm tornar demasiado complexo os fenómenos de conceção e operacionalização do currículo e do conhecimento apropriado à preparação de jovens, futuros cidadãos intervenientes críticos, ativos e interativos, na procura da (re)construção de um mundo melhor, mais justo, democrático, humano e sustentável.

Reconhecendo que a escola é caracterizada por consubstanciar uma dupla natureza, quer por cumprir funções de reprodução estrutural, que contribuem para os processos de reprodução cultural, integração na sociedade e socialização, quer por desenvolver mecanismos de

interpretação e significado que lhe confere uma função transformadora, necessária para a mudança da própria sociedade, específicos dos membros de uma comunidade social⁴ (Alves, 2003), ela terá de ser considerada como uma organização. A este propósito Durcker (1993) afirma o seguinte:

«O que será ensinado e aprendido, e como, quais os utilizadores da escola e a posição desta na escola – tudo isso irá mudar muito nas próximas décadas, pois, na realidade, nenhuma outra instituição enfrenta desafios tão radicais como aqueles que irão transformar os agentes da escolarização. Contudo, a maior mudança – aquela para que estamos menos preparados – é o facto da escola ter de empenhar-se a si própria nos resultados e de estabelecer o seu "saldo", ou seja, o desempenho pelo qual deve ser considerada responsável e pelo qual é paga. A escola tem, em suma, de se tornar responsável» (Durcker, 1993), citado por Licínio Lima (2006a).

Em Portugal, foi apenas no último quartel do século XX que as Ciências da Educação começaram a ser desenvolvidas e, desde então, foram surgindo centenas de estudos e investigações no campo da educação (Afonso, 1998). Já não são assim tão “insuficientes” os estudos que se circunscrevem às problemáticas da avaliação, quer do processo de ensino/aprendizagem quer das próprias escolas, “assuntos que têm ocupado a ribalta das discussões educativas” na atualidade (*idem*).

Numa perspetiva política, já não está em causa só a acessibilidade à educação, mas também a qualidade da formação. Assim, na perspetiva da “tradicional dimensão técnica e instrumental da qualidade, a educação pode ser entendida como a adequação de recursos e procedimentos em relação às finalidades enunciadas” ou como “uma dimensão política onde se realçam os valores que são dominantes nas políticas e práticas organizacionais” (Afonso, 2002, p.54).

A avaliação surge entre uma *lógica de mercado* e uma *lógica de cidadania*, isto é, como uma fonte de informação e/ou de controlo social da educação (*idem*). Neste sentido, têm vindo a ser produzidos estudos sobre a eficácia das escolas, as características das escolas boas, a melhoria das escolas, o “efeito estabelecimento”. Por outro lado, os limites dos recursos financeiros públicos acentuam na necessidade de maior escrutínio da eficiência dos serviços educativos: “*para onde vai tanto dinheiro?*” Há que conhecer os fatores que explicam os níveis de eficiência e de eficácia apresentados pelas escolas e patenteados nos índices de reprovação e

⁴ (Habermas, 1987), citado por M.P. Alves (2003)

abandono e nos resultados dos exames. Melhorar a qualidade⁵ do sistema educativo torna-se, assim, uma preocupação primordial das políticas educativas contemporâneas. Nestes termos, a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos e do desempenho das escolas, pelo que a avaliação assume uma função importante no processo de tomada de decisões, quer na fase do planeamento político, quer no planeamento estratégico e operacional, fornecendo informação importante sobre o impacto e eficácia, ou grau de consecução das medidas previstas (Clímaco, 1995). Porém, a missão de avaliar deve ser partilhada, de forma democrática, por todos os intervenientes educativos de uma mesma comunidade e, por isso, resultante de um esforço global de melhoria da educação [*in locu*], realizada em conformidade com os agentes educativos, programas curriculares, práticas pedagógicas e medidas educativas politizadas (Azevedo, 2005).

É com a publicação do Decreto Lei nº 31/2000, de 20 de Dezembro, que emergem políticas educativas configuradas por uma tendência de descentralização, em que a escola passa a responsabilizar-se pela qualidade educativa que oferece e a avaliação passa a constituir-se como um mecanismo regulador das interações sociais e de gestão de relações de poder, promovendo a participação dos vários intervenientes educativos (Machado, Formosinho & Ferreira, 2000). Paralelamente, passam a ser exigidas condições de maior autonomia para as escolas, quer ao nível da sua organização interna, quer nas relações com os vários níveis de administração. Além disso, torna-se necessária a assunção de novas competências por parte do poder local, de modo a operacionalizar uma melhor gestão dos recursos educativos, bem como pelas escolas que se vêm compelidas de desempenhar melhor o serviço de educação que prestam aos cidadãos. Assim, maior autonomia consigna à escola uma maior responsabilização, nomeadamente, na formulação de metas e objetivos educativos. Dai a necessidade de proceder à recolha de informação relevante e apropriada que justifique os resultados obtidos e contribua para regular a qualidade do serviço educativo prestado (Clímaco, 2002). Como consequência da implementação das novas políticas de descentralização e autonomia das escolas, emergiu um conjunto de preocupações relacionadas com a qualidade educativa.

⁵ Sendo o termo *qualidade* um conceito polissémico, complexo e difícil de definir, optamos pela definição de Saraiva *et al* (2003, p.3), que consideram que “a Qualidade [constitui] a forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente”.

Certos de que o sentido de qualidade foi variando ao longo do tempo, cabe-nos tecer algumas considerações para melhor entendermos este ciclo de políticas educativas.

Em Portugal, **nos anos 70 do século XX**, com a reforma de Veiga Simão no campo da educação, o Estado começou a tornar efetiva a escolaridade obrigatória e, consequentemente, democratizar o ensino, em defesa do princípio de que “ a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses” (Martins, s.d.)⁶. A Lei nº 5/73, (conhecida por Reforma Veiga Simão) expressava uma vontade política de modernização do sistema educativo, através da democratização do ensino, cuja questão principal se reportava ao direito de o «cidadão» participar no poder político (Stoer,1983). O alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, o desenvolvimento de programas inovadores, a ligação das escolas às famílias e ao meio e, ainda, o apoio e formação de professores, apostando na inovação pedagógica centrada nos aspetos relativos à formação da personalidade dos alunos, ao nível dos domínios físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico, são evidências significativas das alterações profundas que vieram colocar a educação num patamar distinto (*idem*), do ensino preconizado no regime político do Novo Estado, concebido por “ uma forte posição inicial de inculcador ideológico, baseado numa forte ideologia nacionalista assente na trindade, Deus, Pátria, Família” (Stoer, 1983, p.794). Assim, com a Reforma de Veiga Simão, o sistema de educação passou a assumir um papel de intervenção económica por parte do Estado, articulando-se conceções de educação com a conceção de cidadania, na qual a educação desempenhou um papel importante na democratização do ensino, com institucionalização da igualdade de oportunidades na educação (*idem, ibidem*).

Nos **anos 80**, as políticas da educação em Portugal centraram-se não apenas no *princípio de igualdade de acesso à educação* mas, sobretudo, no *princípio de igualdade de sucesso*, adquirindo expressão legal através do Decreto Lei Nº 534/79, de 31 de Outubro. É nesse período que nos discursos educativos, se desenvolvem os conceitos de eficácia e qualidade quer no trabalho educativo, quer na formação dos seus autores mais diretos – os professores – no sentido de se encetar a modernização da educação, apostando no estreitamento das relações escola/vida ativa, porém, ainda numa lógica de mercado, fortemente marcada por valores economicistas, com referenciação ao mundo empresarial. As questões da educação eram

⁶ In: Jorge Martins (s.d.) *Evolução da política educativa em Portugal*. Consultado em <http://www3.uma.pt/alicesmendonca/conteudo/investigacao/evolucaoapoliticaeducativaemPortugal.pdf>, na data de 28-12-2010.

definidas pela intervenção do Estado, que determinava tanto a ação didática dos professores como a administração do seu trabalho (Martins, p.28) , surgindo o currículo “como a expressão de uma vontade do Estado, dominado pelos interesses crescentes da industrialização” (Morgado, 1999, p.63). Neste contexto, Estado assume um papel de *Estado Desenvolvimentalista*, contrapondo-se ao *Estado Educador*, das décadas antecedentes (Afonso, 2002).

Com o X Governo Constitucional, entra em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro –, que tem como princípio o reforço da democratização das escolas, com a adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão escolar e na experiência pedagógica quotidiana, integrando todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.⁷ Este documento legal dá ênfase à descentralização e desconcentração de estruturas, no âmbito regional e local, indício de uma distribuição de poderes para fora da centralidade. Paralelamente, promove-se um reforço da dimensão pedagógica, através da prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos (Artigos 43º e 44º).

Nos **anos 90**, face ao desenvolvimento tardio da escola de massas e, por consequência, à crise crescente da educação, traduzida pelas elevadas taxas de insucesso, despoletam novas políticas educativas que, na sua generalidade, se desenvolvem entre os fenómenos da globalização e da descentralização do sistema educativo. Apesar de delegar poderes de iniciativa e criatividade às escolas, o Estado retém o desenvolvimento de mecanismos de regulação e correção de “risco de crescimento de desigualdades socioculturais” (*idem*, p. 64).

No decorrer desta década, as escolas começaram a regular o seu funcionamento e a avaliar a sua qualidade educativa, numa lógica de centralidade nos desejos e necessidades dos seus clientes.

Porém, a constatação do aumento das despesas por aluno e a diminuição das taxas de sucesso, bem como a necessidade de rentabilizar os recursos, acompanhada pelo desenvolvimento do desejo de participação social no processo educativo, originaram o incremento da realização de investigações com a pretensão de identificar e estudar os fatores que podem contribuir para o aumento do sucesso escolar e para a melhoria dos níveis dos resultados escolares. Por outro lado, a administração central foi exercendo uma certa pressão

⁷ In: Artigo 3º-b) da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

dirigida às escolas, no sentido de serem capazes de otimizar os fatores que se encontram na base do favorecimento dos desempenhos globais, para o que, desencadeou um conjunto de mecanismos de monitorização, avaliação e autoavaliação das escolas (Clímaco, 2005).

Em Portugal, neste período, foram sendo implementados diversos modelos de avaliação de escolas, nomeadamente, o Observatório da Qualidade da Escola e o Projeto Qualidade XXI3, tendo evoluído discretamente até conseguir maior impacto no início da década seguinte com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas.⁸

A última década

Uma vez que o presente trabalho de investigação se procura dimensionar na base dos conceitos de avaliação e autonomia curricular, não podemos deixar de referir, ao nível do enquadramento legal do estudo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que promoveu a reorganização curricular do ensino básico, tentando uma rutura com determinados pressupostos de organização educativa e curricular. Este normativo proporcionou a assunção de um conjunto de princípios mais consonantes com os desafios que hoje se colocam no ensino e que devem nortear o funcionamento das escolas. Nele se evidencia o papel da avaliação no ensino básico, em particular da avaliação formativa, que deve assumir um carácter contínuo e a modalidade a privilegiar.

Posteriormente, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definindo as bases da autoavaliação, de carácter obrigatório, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa.

Após quatro anos da publicação daquele normativo, é aprovado o Despacho Conjunto n.º 370/2006, que consagra a avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino como um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse pressuposto, e apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação das escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projetos no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa de escolas, tais como o Observatório da Qualidade da

⁸ In: ALMERINDO JANELA AFONSO Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010 .[PDF-policopiado]

Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias –, o Projeto Melhorar a Qualidade e a Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas. Estes projetos têm permitido acumular um conhecimento e uma experiência que se revelam fundamentais para uma ação consequente nesta matéria.

Entretanto, importa lembrar que o Decreto-Lei nº 115/98, de 4 de Maio, tinha já aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, no qual se defendia a relevância da escola como entidade dotada de autonomia e como elemento de referência na definição das políticas educativas e curriculares.

Assim, a escola, enquanto *centro das políticas educativas*,⁹ tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, pressupondo, pelo contrário, pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos e de forma consistente com o seu projeto educativo (Morgado, 1999).

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, veio substituir o diploma anterior, definindo as escolas como estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade e de uma forma o mais eficaz e eficientemente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

O programa encetado pelo XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos

⁹ Conforme o Decreto Lei N°115/98, de 4 de Maio.

estabelecimentos de ensino e do favorecimento da constituição de lideranças fortes. Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que antes mesmo de proceder a essa revisão era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para melhorar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Nesse sentido, o Ministério da Educação estabeleceu a prática de reunir regularmente com os conselhos executivos, delegando-lhes competências da administração educativa e atribuindo-lhes funções de contratação e avaliação de desempenho do pessoal docente. O referido normativo promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação – o Conselho das Escolas. À escola, para além da prestação do serviço público de educação, foram atribuídas também responsabilidades na contratação e na avaliação do desempenho do pessoal docente.

Atualmente, no que concerne à dimensão da avaliação, decretada no capítulo III, art. 12º, do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, tendo em consideração que a avaliação das aprendizagens do ensino básico e secundário deve constituir um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico, este documento legal incumbe a escola da responsabilidade de cumprir tais desígnios e de assegurar a participação dos professores, dos alunos e dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respetivo regulamento interno.

Além disso, no ponto 5 do mesmo artigo, é atribuída à escola a responsabilidade de se articular com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa, no âmbito da sua autonomia.

Para garantir a eficácia das aprendizagens, são definidas as seguintes modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, de cada período letivo ou de cada unidade temática, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Por seu turno, a avaliação formativa assume carácter

contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. A outra modalidade de avaliação prevista, a avaliação sumativa, realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. (Art. 13º, Cap. III).

Face ao exposto, torna-se clara a importância da avaliação na organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade da escola tomar decisões que viabilizem o cumprimento das obrigações que lhe estão consignadas, o que nos remete para a construção da sua autonomia, em particular ao nível do desenvolvimento do currículo.

O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objetivos prioritários, em matéria de política educativa, a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação.¹⁰

O Conselho Nacional de Educação passa a ter a responsabilidade de realizar a apreciação e dar parecer sobre as normas relativas ao processo de autoavaliação das escolas, ao plano anual das ações inerentes à avaliação externa das mesmas e respetivos resultados dos processos de avaliação interna e externa realizados, de modo a propor as medidas de melhoria do sistema educativo que os mesmos revelem como necessárias (art.º 12.º). (Citado por Manuel Migueis, in Barroso, 2005, p.9).

Resta lembrar que a Lei de Bases do Sistema Educativo proclama que a avaliação deverá ter um carácter contínuo, contemplando um conjunto de aspetos educativos, pedagógicos, económicos e financeiros, sendo definidos os seguintes objetivos, entre outros:

- Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo;

¹⁰ Retirado do site http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C9_4.pdf. Consultado em 14-10-2008.

- Assegurar o sucesso educativo;
- Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa.

Para assegurar a concretização destes objetivos, depreende-se que a avaliação institucional educativa deve “construir um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização de suas possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspetos: *conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas.*” (LBSE). (Preâmbulo)

Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e da sua responsabilidade social “a avaliação requer uma decisão política de cada instituição no exercício de sua autonomia (Sobrinho, 2002, p. 44-46). Nesta ordem de ideias, e como “a educação está comprometida com as necessidades e os interesses públicos, sendo de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação deve ser democrática e participativa” (*idem, ibidem*). A este respeito, o autor acrescenta que

“A avaliação de carácter institucional opera com a complexidade e a globalidade inerentes [às organizações educativas]. (...) Tem-se de projetar luz sobre toda a instituição e tentar compreender as diversas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão, relações de trabalho, a qualidade da produção científica, pedagógica e da vida social e tudo o mais, de modo o mais integrado possível, para interferir qualificadamente sobre essas realidades no seu todo ou em partes” (Sobrinho, 2002, p. 69).

Segundo o mesmo autor, “a avaliação institucional requer uma decisão política de cada instituição, no exercício da sua autonomia”, visando a melhoria do funcionamento institucional e da sua responsabilidade social, tornando-se numa lente capaz de “compreender as diversas dimensões do ensino, da gestão, das relações de trabalho, da qualidade da produção científica e pedagógica, da vida social e de tudo o mais, de modo o mais integrado possível, para interferir qualitativamente sobre essas realidades no seu todo ou em partes” (*idem, ibidem*).

Atualmente, e em seguimento do Programa de Avaliação Integrada, tem vindo a ser desenvolvido um ciclo de avaliação institucional – a Avaliação Externa das Escolas – desde 2006, tendo como condição de partida o processo de Autoavaliação das Escolas/Agrupamentos,

também sob a égide da Inspeção Geral da Educação, contando com a colaboração de especialistas na matéria¹¹.

Em síntese, podemos constatar que, nos últimos anos, as políticas educativas têm vindo a conferir centralidade à implementação dos sistemas nacionais de avaliação das escolas e dos professores, como eixos de regulação, quer da autonomia dos estabelecimentos de ensino públicos, quer da carreira docente, entre outras reformas e medidas aplicadas a outras dimensões da avaliação (Abrantes, 20010).¹²

De acordo com a legislação em vigor, a autoavaliação das escolas tem um carácter obrigatório e desenvolve-se em permanência. Nestes termos, através deste trabalho, pretendemos compreender quais as intenções levadas a cabo pela instituição em estudo, ao desenvolver este modelo de avaliação e indagar em que medida os seus resultados vieram ou não promover a mudança das suas práticas, na procura da eficácia do serviço educativo e na melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, refletida na melhoria dos resultados dos alunos.

2.2. Globalização e práticas educativas

Constatando que na sociedade atual os valores de índole cultural, social e moral aparecem com frequência submersos na expressão dos valores económicos, científicos e tecnológicos (Gimeno, 1998)¹³ e de que, paralelamente, as políticas educativas, a par das esferas política e social, subjazem à ratio económica (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007), a educação é concebida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo. Por outro lado, sendo o currículo a substância da educação responsável pela preparação dos indivíduos, futuros sujeitos ativos na sociedade, moldado em consonância com os interesses predominantes, nos últimos tempos, tem vindo a pautar-se segundo os valores e critérios próprios de uma economia capitalista de mercado. Neste contexto, e tendo como certeza que “a problemática essencial da educação e os desafios a que tem de responder em qualquer época, se decidem no campo curricular, onde se atualizam todas as potenciais opções, filosofias e ideologias educativas” (Roldão, 2002), os currículos escolares devem proporcionar uma

¹¹ Em geral, docentes universitários e investigadores no campo das ciências da educação.

¹² In: Pedro Abrantes (2010). Políticas de Avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. In: *Revista Ibero-Americana*, n.º 53. Consultado na data de 31-12-2010, em www.rieoei.org/rie53a01.html.

¹³ Citado por: Morgado, J.C.(2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo. In: J.A. Pacheco; J.C. Morgado & A.F. Moreira, *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Braga: U. Minho.

aprendizagem global e abordar conhecimento e competências de iniciativa, invenção, atividade construtiva, sentidos crítico e de sustentabilidade e ainda, de ensejo e desejo por uma formação contínua e permanente ao longo da vida, não em um campo apenas, mas em muitos campos, em simultâneo. Pretende-se, com este perfil de competências, a preparação dos jovens capazes de enfrentarem os desafios permanentes impostos pela avalanche de desenvolvimento, fruto quer da própria globalização, quer da à produtividade e competitividade de mercados educacionais que giram em torno da economia do conhecimento, operacionalizáveis através da estratégia de “boas práticas” (Pacheco & Seabra, 2010). Nesta linha de conduta, “o currículo escolar é mais uma ativação ritual de normas e convenções mundiais do que uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais”¹⁴.

Ao longo dos anos 90 do século XX, dos debates políticos internacionais sobre a educação, nomeadamente, na UNESCO, OCDE e UE, foram emergindo nos vários países, currículos orientados por competências, como forma de responderem às grandes pressões económicas e de mercado, em virtude da inadequação e insucesso educativo, perante o mercado de trabalho. Estas questões fizeram emergir um surto de mudanças e reformas educativas, implementadas na tentativa de se aproximarem e acompanharem as mudanças que se iam sucedendo na sociedade, fruto dos significativos avanços científicos e tecnológicos e da evolução dos conhecimentos no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, das ciências e das políticas economicistas vigentes.

Nesta conjuntura socioeconómica dominante, o currículo tem vindo a ser reconfigurado como um projeto, ultrapassando os limites do processo de ensino/aprendizagem, prescrito a nível nacional e que procura romper com a partição do conhecimento em disciplinas, desarticuladas, quer horizontalmente – interdisciplinar –, quer verticalmente – intradisciplinar –, entre os vários ciclos, passando a ser concebidos projetos de âmbito interdisciplinar que se relacionassem com as questões problemáticas do mundo quotidiano, e por isso, envolvendo informação e conhecimento global. Contudo, para que esta mudança se tornasse exequível, seria exigida uma reorganização curricular do ensino básico, deixando de se restringir a um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender (Roldão, 2002), ou, ainda, a uma “transmissão de uma herança cultural”(Leite, 2001, p. 30), características de uma escola

¹⁴ Palavras de A. Benavot et al., citados por Roger Dale, 2004, p. 435. In: Pacheco e Seabra (2009).

tradicional, passando a compreender também atividades para além dos contextos disciplinares, procedimentos, vivência que se desenvolvem na organização escolar, numa lógica centrada no aprendente e no seu processo de aprendizagem. Nestes termos, o currículo deveria ser reconfigurado, por forma a “incorporar as situações locais e sustentar-se em processos abrangentes, incorporando as dimensões do saber, do ser e do saber fazer (*idem, ibidem*). Por outro lado, cabe ao professor assumir um papel distinto do mero transmissor de conhecimento e executor de normas e procedimentos emanados da tutela, e passar a fazer parte ativa nos processos de decisão na organização e gestão do currículo, tornando-o flexível, isto é, capaz de se adequar às especificidades da instituição educativa e das populações escolares, contemplando, em simultâneo, as problemáticas da atualidade mundial e global.

Todavia, apesar dos normativos encetarem um discurso no sentido de atribuírem às escolas competências para construírem coletivamente as mudanças desejadas, em benefício da melhoria da eficácia do processo educativo, a realidade das práticas dos professores pauta-se por um conjunto de incertezas resultantes da (des)informação, advinda do turbilhão de documentos legais promotores de uma excessiva burocratização do processo educativo, da acumulação desmedida de funções diversas, limitando-se apenas à operacionalização curricular a que ficam submetidos, o que os impede de exercer as funções profissionais concretas para os quais foram solicitados – a prestação do serviço educativo: ensinar, fazer aprender a aprender, motivar para uma aprendizagem permanente, preparar os jovens para uma vida adulta, como cidadãos condignos. Ora, só um ambiente de significativa autonomia escolar poderá propiciar condições, aos professores, que possibilitam a tomada de decisões sobre o ensino que ministram e sobre a sua estruturação, com base nos princípios da participação democrática, da diversidade, inclusão e especificidade territorial. Estamos a falar de uma verdadeira mobilização de poderes e de competências da administração central ou das instâncias intermédias para as “periferias”, aqui entendidas como centros escolares, não só na dimensão da gestão de recursos humanos e materiais, mas sobretudo na dimensão da definição políticas curriculares e pedagógicas (Morgado, 2006, p.69), nomeadamente no que concerne à definição dos objetivos educativos, dos conteúdos curriculares, da admissão dos estudantes, da gestão de recursos humanos, materiais e financeiros e da sua autorregulação e avaliação de desempenho. Estas constatações, requerem um aumento significativo de responsabilizações e prestação de contas por parte dos agentes educativos diretamente envolvidos na implementação do processo curricular – os professores – , na procura de uma melhor adaptação, *in locu*, na garantia de

eficácia que se traduz por uma maior adequação do processo educativo às especificidades de cada organização educativa e, ainda, na oferta de um currículo que se adeque aos seus interesses (*idem, ibidem*, p.72).

Mediante alguns estudos desenvolvidos e que constam da literatura consultada, as questões de descentralização e de autonomia que circundam à volta de políticas de descentralização acabam por se tornar controversas e até contraproducentes quanto aos seus resultados, uma vez que, apesar do abandono escolar se situar em fase de redução e da assiduidade dos alunos estar a aumentar, não há indícios duma melhoria de resultados das escolas, face às reformas de descentralização, podendo mesmo vir a acentuar-se desigualdades escolares.

Contudo, é do senso comum, o reconhecimento da necessidade de um permanente trabalho de equipa, que só é viável num ambiente de autonomia significativa, os professores deparam-se com uma série de obstáculos. Referimo-nos, por exemplo, à imposição de um currículo nacional prescrito e a uma obrigatoriedade de cumprimento de programas, mesmo que, na generalidade, sejam desajustados ao espaço temporal em que devem ser desenvolvidos, ou ainda à imposição de diretrizes definidas pela administração central, em que as escolas se veem confrontadas com uma maior dependência e a uma maior prestação de contas. Por outro lado, as escolas veem-se cada vez mais controladas a partir do exterior, envolta numa atmosfera de competição e de mercado, transparecida por exemplo, pelos resultados do PISA, pelas metas e rankings, estabelecidos pelo próprio Ministério da Educação e que são entendidos como formas de recentralização e de controlo curricular.

2.3. Políticas curriculares em Portugal

Em consonância com o que foi dito no ponto antecedente, no que concerne à globalização e mundialização, e de acordo com Jackes Delors e tal. (1996)¹⁵, as transformações das sociedades modernas encaminham-se não apenas no sentido da mundialização mas também da valorização das múltiplas raízes particulares. Para promover a articulação entre estes dois paradigmas educativos, os mesmos autores apontam como medida, a articulação entre as escolas e as instituições locais, imputando-lhes responsabilidades quer na definição de políticas

¹⁵ In: o relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI

educativas locais, quer na definição de políticas curriculares, designadamente, através do desenvolvimento de um currículo que contemple, em simultâneo, as características mundiais e as características das comunidades educativas locais. Só assim se poderá proporcionar a melhoria da educação, visando, em simultâneo, uma progressão integrada e globalizante, preparando os cidadãos para um futuro promissor, sem fronteiras (Leite, 2005)¹⁶.

É certo que os currículos, constituindo um instrumento fundamental para a operacionalização das políticas educativas em curso, foram sofrendo a influência e a pressão das diversas forças supranacionais – financeiras, económicas, científicas e tecnológicas – que intervêm tanto nas políticas nacionais, como na políticas internacionais. Ora, este movimento de globalização, sendo contraditório à valorização “local”, obrigou a uma redefinição do papel do Estado que passou a assumir uma função fundamentalmente reguladora, consubstanciada na partilha de poderes entre a Administração central, o local e as escolas, caracterizando-se pela afirmação dos poderes periféricos, do reforço e mobilização dos atores educativos e pela valorização da contextualização da ação política. Na verdade, a crise do “Estado educador”, sob a pressão das políticas da globalização e do local, transformou a escola num núcleo gerador de políticas educativas, uma vez que esta se tornou no lugar onde desaguam todas as influências (transnacionais, nacionais, regionais e locais), conduzidas através de múltiplos sistemas de decisão, complexos e interdependentes (Estrela & Teodoro, 2008, p.7). Em termos práticos, as políticas educativas locais repercutiram-se em políticas curriculares que, segundo Pacheco (2007, p. 34), foram transformadas num processo assente numa “visão tecnicista da educação, apoiada em modelos de racionalidades técnicas, na metáfora da produção e em modelos de reengenharia social, bem como na recentralização das práticas escolares e descentralização ao nível dos discursos.

Antes disso, a presença de Portugal na OCDE (1961) e a sua entrada na União Europeia (EU), em 1986,¹⁷ foram ditando a redefinição das políticas educativas nacionais, em virtude da forte influência das políticas internacionais, marcadas, por um lado, pela democratização do ensino (a partir de 1974), e por outro, pelo modo de regulação e pelas forças político-económicas (Estrela & Teodoro, 2008). Em termos práticos, estas políticas educativas

¹⁶ Citado em: Carlinda Leite (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI: [pp.15-32]

¹⁷ Visando um progresso económico duradouro, a manutenção de uma estabilidade financeira, a melhoria do nível de vida, foi dada por estas organizações, relevante importância à educação, numa lógica do desenvolvimento das economias nacionais, dada a emergência no capital humano e na economia do conhecimento.

caminharam para a uniformização e homogeneização dos currículos, “orientados para a qualificação de uma mão de obra flexível às contingências de uma ordem social” (Pacheco, 2007, p.162).

No período que antecedeu a Revolução de Abril de 1974, com a Reforma de Veiga Simão (Lei N°5/73, de 25 de Julho), que proclamava o princípio da igualdade de oportunidades segundo o mérito individual, sem relevar a origem e os pontos de partida dos alunos, as conceções de currículo estavam associadas ao conjunto das disciplinas dos diversos níveis de ensino, consubstanciadas nos conteúdos programáticos, enquadrando-se num paradigma tradicional de racionalismo académico, numa lógica de cultura única subjacente, o que implicava um processo de ensino/aprendizagem uniforme o homogéneo. Neste sentido, a organização escolar estimulava uma orientação do currículo em função dos conhecimentos e do recurso a procedimentos didáticos que valorizassem a retenção e compreensão desses conhecimentos transmitidos, pelos alunos.¹⁸ O papel do professor cingia-se à transmissão de saberes, constituindo um conhecimento único e universal (Leite, 2003, p.59-60).

Após a revolução de Abril, apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, a educação assume um papel preponderante no desenvolvimento económico e na modernização do país (Martins, s.d.). Verifica-se uma expansão dos ideais da democratização, como princípio do direito de uma educação para todos, implicando uma forte intervenção dos atores educativos (professores e alunos), acompanhada pela mobilização e participação sociais, o que veio imprimir novas dinâmicas curriculares e escolares. Por outro lado, a abertura ao mundo veio ditar a influência de correntes curriculares divergentes, que se situavam entre as “correntes curriculares tecnicistas, behavioristas e funcionalistas e que valorizavam uma organização instrumental do currículo segundo um modelo taylorista de produção, que reduzia o ensino e a aprendizagem a um conjunto de técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras, a par de procedimentos de orientação humanista e de raiz social e democrática que apontavam para práticas pedagógicas de atenção ao aluno, na sua individualidade, e que pretendiam adaptar a escola ao mundo da época “ (Leite, 2003, p.64), procedendo-se à adaptação do currículo às necessidades imediatas da sociedade.

¹⁸ In: Carlinda Leite (2009). *Educação*. Santa Maria, maio/ago. 2009, v. 34, n. 2, p. 251-264. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

Em síntese, seguia-se, então, uma orientação curricular de coexistência de correntes pedagógicas e curriculares opostas, enquadradas num paradigma pedagógico e humanista-social, a par de um paradigma técnico, numa relação triangular: objetivos/conteúdos/métodos. A escola deixou de seguir uma “educação bancária”, baseada na acumulação de conhecimentos e na aprendizagem por repetição, assumindo-se como um lugar de construção do conhecimento, visando a inserção futura dos alunos na sociedade. A organização do currículo, mantendo a sua estruturação por disciplinas e níveis de escolaridade, apoiava-se em recursos e práticas interdisciplinares e pluridisciplinares, o que traduzia significativas mudanças no âmbito pedagógico, centrando-se no aluno com a sua individualidade própria (*Idem, ibidem*).

Porém, face a uma conjuntura de desfasamento quer no que respeitava à impreparação dos jovens para o mundo laboral, quer pelas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar que se foram perpetuando, desenhava-se uma necessidade de modernização curricular e, de um modo geral, de uma reforma educativa.

É com a implementação da Lei N°46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo –, que são reforçados os princípios de igualdade de acesso à educação mas também de sucesso, dando ênfase à diversidade cultural e à promoção do sucesso dos alunos mais desfavorecidos. Contudo, na prática, os níveis de decisão curricular acabam por se limitar a medidas pedagógicas de reforço. As orientações curriculares apontavam para a modernização das disciplinas, com predomínio do paradigma técnico. São então, elaborados os documentos preparatórios da reforma curricular, cuja proposta global é finalizada em 1988, pela Comissão de reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988, p.15).

Em termos de reorganização curricular, as preocupações incidem na modernização, no sentido de utilidade e no respeito pelos valores da cultura portuguesa. É com a publicação do Decreto Lei N°286/89, de 29 de agosto, que é concretizada a reorganização curricular, onde se articulam as exigências nacionais com as exigências internacionais, em resultado da integração de Portugal na União Europeia (Fernandes, 2005).

Nesta altura, são protagonizadas políticas de descentralização regional e institucional e, por consequência, de territorialização da educação baseada na articulação entre o processo de “territorialização”, como ideia de valorização do local, com os conceitos da globalização e mundialização e na sua relação com a reorganização curricular do ensino básico (Leite, 2005, p.15), o que implicou a organização e o desenvolvimento do currículo tendo em conta quer as características do mundo, quer das realidades locais, subjacente a uma lógica entre a tradição e

a modernidade. A sua operacionalização assentava na modernização das disciplinas, concretizada por projetos de interdisciplinaridade sendo, contudo, valorizados os conteúdos programáticos, num discurso da interdisciplinaridade, mas, cujas práticas se circunscreviam a um currículo de coleção, integrando um mosaico de culturas. O professor assumia o papel de técnico/professor consumidor do currículo. (Leite, 2003). Segundo Pacheco (2000a, p.143)¹⁹,

“(...) a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno.

Enquanto elemento central na política curricular, a escola é o palco permanente de decisão, de acordo com o quadro de competências curriculares que sobressai de cada sistema educativo e que, explicita ou implicitamente, é determinado por confrontos ideológicos e por perspectivas económicas.”

O mesmo autor (*idem, ibidem*) reconhece que, após um enquadramento de políticas de descentralização educativa, marcadas pela “territorialização da decisão” (*idem, ibidem*)²⁰, se constata, em Portugal, um retorno à recentralização dos poderes de decisão no tocante às políticas educativas e, mais especificamente, às políticas curriculares. Torna a prevalecer uma “lógica *top-down* de reforma, [caracterizada por] programas de planificação, [pela] centralização educativa e [pela] uniformização da formação, sendo esta última tendência legitimada pelo movimento do “neoliberalismo [que passa a ser] aceite como uma ideologia que abarca tanto os aspetos organizacionais do sistema educativo quanto as práticas individuais de professores, alunos e pais, editoras, universidades, entre outros” (*idem*, pp. 140-141). No que concerne aos processos de decisão curricular, é o Estado que toma as decisões, legitimadas pelo discurso do currículo nacional e pela regulamentação da reorganização curricular, definindo os programas, as cargas horárias, os tempos letivos e as normas de avaliação das aprendizagens [Dec. Lei n.º 286/89, de 29 de agosto²¹, que passa a desempenhar um papel de Estado [decisor]-regulador, em que os aspetos de ordem pedagógica são regulados pelo poder central”. No que se refere, mais especificamente, às políticas curriculares, o mesmo normativo refere-se à “disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos pluridisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias”, o que, na prática, não se

¹⁹ Citado em: José Augusto Pacheco(2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, N.º73, Dezembro/00. Universidade de Campinas: Editora CEDES. (Policopiado em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>).

²⁰ Caracterizado pela revalorização “da democratização escolar e social, a lógica *bottom-up* de inovação, os projetos de ação e a diversificação da formação”

²¹ Decreto Lei 286/89, estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular e desenvolveu-se progressivamente numa rede de escolas do ensino básico, e veio dar lugar a uma reorganização curricular, consagrada recentemente no Decreto Lei n.º 6/2001.

traduziu, de forma eficaz, numa verdadeira autonomia curricular (Fernandes, 2005), tendo as questões de autonomia ficado mais restringidas aos níveis da gestão financeira e administrativa.

É com a publicação do Decreto Lei N°43/89, de 3 de Fevereiro, que se introduz a "autonomia da escola, concretizada na elaboração de um projeto educativo próprio, e executado de forma participada e de adequação às características e recursos da comunidade em que se inseres"²². No tocante a medidas do foro curricular, foi aprovada "uma nova organização curricular relativa a cada um dos ciclos", o que implicou a conceção de "um programa educativo único" (Fernandes, 2005, p.56).

Não obstante, fruto de um ritmo de mudança ao nível social, que estava a atravessar a história da humanidade, e face às tendências internacionais, a realidade educativa, em Portugal, revelava-se de uma significativa "inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo pertencentes à classe média instruída" (Leite, 2003, p.81), que foi sendo refletida pela elevada taxa de abandono escolar e de insucesso. Esta situação é afirmada por Ana Benavente²³, quando constata que Portugal "chega aos anos 90 sem que a escolaridade obrigatória de nove anos seja uma realidade efetiva para todas as crianças e com fenómenos de insucesso e de abandono escolares muito elevados" (Benavente, 2004, p.71)²⁴. A mesma autora sublinha ainda que contribuíram para esta inadequação das políticas curriculares aos desafios impostos pela sociedade, a uniformização da ação pedagógica, a centralização da gestão educativa, a ausência de políticas de inovação e de apoio às «boas práticas», a ausência de uma política coerente de educação de adultos e a débil articulação entre educação e formação profissional.

No ano letivo de 1996/97, seguiu-se um período de reflexão participada, de forma a envolver os estabelecimentos de ensino na identificação de problemas e a dotá-los de mais autonomia na gestão do currículo (Pacheco & Morgado, 2002). A "*escola-come-local-de-construção-do-curriculo*", passa a ter um papel preponderante na tomada de decisões curriculares (*idem, idem*, p.24), mantendo-se, todavia, a reafirmação e o controlo administrativo. É o que Pacheco designa por *(re)centralização curricular* (Pacheco, 2000).

²² Citado no Preâmbulo do Decreto Lei N°43/89, de 3 de Fevereiro,

²³ Ana Benavente foi Secretária de Estado do Ministério da Educação de 1995 a 2001, no XIII Governo Constitucional, em que a educação passaria a ser uma das prioridades das políticas governamentais, de modo a ultrapassar o atraso português, no espaço de uma geração.

²⁴ Citado por Ana Benavente (2004), O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal, In: *Revista Ibero-Americana de Educação*, n°34 - Abril de 2004. pp.[69-108]. Policopiado na data de 28-10-2010, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003406.pdf>

Na tentativa de dar resposta aos desafios educativos, foram sendo encetadas algumas dinâmicas inovadoras, tais como, o Programa de Educação Para Todos (PEPT)²⁵, que visava assegurar o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos e o sucesso educativo e o Pacto Educativo, “que exigia a participação de todos os parceiros educativos e sociais e, portanto, a pacificação do mundo educativo, o diálogo e a definição de objetivos positivos, valorizando vontades e energias” (Benavente, 2004, p.73) . A autora sublinha que, tendo em consideração que a educação é um «assunto de todos» e que as mudanças exigem uma participação alargada para o desenvolvimento da educação e a melhoria da sua qualidade, com o Pacto Educativo pretendia-se que, em cada território, se articulassem as políticas educativas e se apoiassem realmente as escolas. Para isso, os professores e os representantes das escolas, o poder local, os pais, os serviços públicos, as associações culturais, sociais e económicas, as coletividades, as forças de segurança e outras instâncias localmente relevantes, passaram a pertencer ao Conselho Nacional de Educação que tinha como funções apoiar a vida educativa local, melhorando as escolas e enriquecendo a educação dos jovens, alargando-se, assim, o espaço educativo e articulação de atividades. (*idem*, p.77). Ao nível das políticas curriculares, o Pacto Educativo promovia

“o desenvolvimento de projetos adequados em cada território educativo, garantindo uma educação ao longo da vida, assegurando a multiculturalidade (...) e reforçando a formação cívica e cultural da população; a educação pré-escolar era afirmada como uma prioridade enquanto primeira etapa da educação de base de qualidade para todos, defendendo o sucesso das aprendizagens através de pedagogias diferenciadas; redefinia-se o papel do ensino secundário, diversificando as vias de formação tecnológicas e profissionais, reforçando o seu valor formativo e a sua identidade; aumentava-se a oferta pública de ensino superior num desenvolvimento equilibrado com qualidade e rigor e revisão dos modos de financiamento; insistia-se na valorização e na responsabilidade (e avaliação) dos profissionais da educação, assumindo a melhoria do seu estatuto e das suas condições de trabalho” (*idem*, 83).

Porém, na vida real da escola, continuaram a predominar mudanças ao nível do discurso mas não das práticas, dadas as dificuldades de vária ordem, nomeadamente a coordenação entre serviços, os recursos insuficientes, bem como dificuldades reais de meios sociais muito carenciados, a impreparação e o desânimo do corpo docente face ao rodópio de normativos e as medidas tomadas pela centralidade, sem que, integrado num enquadramento de autonomia e gestão das escolas prescritas, pudessem assumir um papel significativo, numa verdadeira autonomia construída local e coletivamente (Benavente, 2001).

²⁵ O PEPT, teve início no ano letivo de 1995/96 em algumas escolas e visava combater o insucesso e o abandono escolar, através da dinamização de atividades para alunos, nomeadamente o melhor apetrechamento dos espaços a eles destinados (biblioteca, ludoteca e sala de convívio), e da formação dirigida aos professores e funcionários, com a finalidade de sensibilizar para esta problemática através de um melhor conhecimento das razões e dos efeitos do insucesso da Escola.

Reconhecendo a grande heterogeneidade que caracteriza a escola de massas e os desafios decorrentes da implementação da escolaridade obrigatória de 9 anos, com a publicação do Despacho 22/SEEL/96 são regulamentados os “Currículos Alternativos”, proporcionando, assim, uma *escola inclusiva*, capaz de responder aos desafios de “uma escola para todos, em que todos são diferentes” (Leite, 2002a, p.242), capaz de encontrar medidas através da flexibilização dos currículos e de adequar práticas que garantissem as aprendizagens fundamentais, segundo as necessidades de cada um e de todos.

Após um período em que se encetou um ciclo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, cujo documento orientador – a Proposta do Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) – foi regulamentado através dos Despachos 4848/97e 9590/98. A implementação deste projeto decorreu de forma experimental²⁶, num número reduzido de escolas (Fernandes, 2005). Após seis anos, com a publicação do Decreto Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, a Gestão Flexível do Currículo deixou de ter o estatuto de projeto, alargando-se a todas as escolas, com caráter obrigatório, nos três primeiros ciclos de escolaridade. Ao nível curricular, o processo de ensino/aprendizagem passa a ter como referência não apenas os conteúdos programáticos mas também os saberes e competências a construir, sendo definidas, para cada ciclo, competências transversais, relacionadas com os processos de aquisição, comunicação e utilização dos conhecimentos, comuns a todas as disciplinas, assegurando o desenvolvimento integral dos alunos e promovendo a aprendizagem ao longo da vida. Com a GFC, cada escola passou a elaborar um projeto educativo e um projeto curricular, com base na clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender, assente na definição de competências essenciais, transversais²⁷ e disciplinares, que garantissem a formação integral e do aluno, nas suas dimensões pessoal e social, numa perspetiva holística e integradora do saber, saber fazer e saber ser e, ainda, a tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações, adequando-os ao contexto de cada escola (Alonso, 2002). Nestes projetos e na procura da inovação e da qualidade é feita a articulação entre o

²⁶ Até à sua regulamentação, com a publicação do Decreto-lei ME/6/2001, o ensaio do projeto de Gestão Flexível do Currículo teve início em 1997, desenvolveu-se progressivamente numa rede de escolas, contando com a participação voluntária de 10 no primeiro ano, 33 no segundo, 93 no terceiro e 184 no quarto, dos três ciclos e em todo o país. Este projeto foi sendo revisto e melhorado até ser consagrado na lei, em 2001, (Benavente, 2001).

²⁷ As competências transversais seriam garantidas com a introdução das novas áreas não curriculares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, proporcionando a aquisição e construção do conhecimento ativo e crítico do aluno na construção do saber, e no gosto pela aprendizagem ao longo da vida.

currículo, a autonomia, a organização escolar e, ainda, a formação dos professores, como forma de cumprimento das quatro grandes linhas de orientação propostas na GFC: i) "o reforço da coerência e articulação vertical e horizontal entre o currículo dos três ciclos da escolaridade básica até ao secundário"; ii) "assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências essenciais no final do ensino básico e no final de cada ciclo"; iii) "a articulação do currículo com a avaliação, entendendo esta como um elemento regulador das aprendizagens e introduzindo dispositivos de avaliação externa" e iv) "o reforço da autonomia curricular das escolas impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas de âmbito regional e local" (*idem, ibidem*).

No que concerne ao papel dos professores, a GFC veio promover a aquisição de novos saberes profissionais suscetíveis de uma reconcetualização da sua profissionalidade docente, na emergência de uma nova cultura profissional que venha a ultrapassar uma cultura de trabalho individual e orientada por uma lógica meramente disciplinar, para uma cultura de trabalho coletivo, através de lógicas de ação inovadoras e estimulantes para os alunos, que impliquem o desenvolvimento de iniciativas que permitem aos alunos assumirem-se como protagonistas na conceção de projetos interdisciplinares (Fernandes, 2006). Além disso, procuram adaptar-se de procedimentos inovadores de gestão curricular de experiências educativas, bem como a avaliação por equipas internas das escolas, com o intuito de facultar e à devolução dos efeitos gerados por esses processos de gestão curricular à comunidade educativa (Fernandes, 2007).

Sob a égide do Governo PSD-PP, entre os anos 2002 e 2004, é publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação, consagrada pelo Decreto Lei N° 213/2006, de 27 de Outubro, e dando-se início à publicação do *ranking* das escolas com base na avaliação externa. A nível curricular é feita a Reforma do Ensino Secundário ²⁸, com a criação dos Cursos Tecnológicos, sendo são introduzidos os exames nacionais no final do Ensino Básico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Entre 2005 e 2007, já com a vigência do Governo do PS, este projeto é consolidado com o intuito de, por um lado, ser promovida a "escola pública como fator de justiça e mobilidade

²⁸ O Decreto Lei N° 74/2004, de 24 de Março – *Revisão curricular do ensino secundário*, foi sofrendo sucessivas alterações pela publicação dos normativos: Declaração de Retificação n° 44/2004, de 25 de Março; Decreto Lei N° 24/2006, de 6 de Fevereiro; e pelo Decreto Lei N° 272/2007, de 26 de Julho

social, bem como da igualdade de oportunidades, e, por outro, de “desenvolver o controlo social através da avaliação externa das escolas e das instituições escolares e dos professores” (Estrela & Teodoro, 2008, p.12). Neste contexto, emergiram medidas de política educativa marcantes, que se consubstanciaram na Revisão do Estatuto da Carreira Docente, na elaboração do Plano Tecnológico, na elaboração de contratos de autonomia com as escolas, no Programa de Formação Contínua de Matemática, no Programa Nacional de Ensino do Português, no Programa de Formação em Ensino Experimental de Ciências, no reforço da Ação Social Escolar ao nível do Ensino Secundário, na reorganização da Rede Escolar e na alteração legislação relativa à avaliação e aprovação dos manuais escolares (*Idem, ibidem*).

No âmbito das políticas curriculares emergiram medidas de reforço do currículo nacional, bem como do controlo dos resultados das aprendizagens. Enunciando algumas medidas tomadas, são de destacar: o reforço da formação e qualificação dos jovens (CEF e Cursos Profissionais), a introdução da disciplina das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação para os 9º e 10º anos, o Programa Escola a Tempo Inteiro, com a generalização do ensino do Inglês no 1º ciclo e das Provas de Aferição para o 4º e 6º anos, o desenvolvimento dos Planos Nacionais de Matemática e Português e a aprovação do Regime Jurídico das Necessidades Educativas Especiais. (*idem, ibidem*).

Fazendo um breve balanço, é de salientar que as sucessivas reformas curriculares dão indicativos de serem uma consequência da crescente necessidade de autonomia da escola, do reforço do papel profissional dos professores, da diferenciação e gestão do currículo, do direito de todos a uma melhor educação e da pressão para a qualidade, numa sociedade do conhecimento que é seguramente a do futuro e já largamente a do presente (Roldão, 1999, p.12). A verdade é que, na prática, a gestão curricular continua a redimir-se à sequencialização e calendarização dos conteúdos programáticos, ficando os principais níveis de decisão na esfera da responsabilidade exclusiva da administração central, com a imposição de um currículo nacional uniforme, estandardizado (*idem*, p.13). Porém, para ser encontrada uma resposta para a problemática relativa aos insucessos e inadequações no/do processo de ensino/aprendizagem, torna-se urgente uma mudança de “práticas de escolas e professores assente nas diretrizes, conceções e decisões (emanadas quase exclusivamente do órgão central, e apoiada em auxiliares curriculares concebidos por outros – os manuais (Apple, 1997), “numa ação mais esclarecida e interveniente, em que os professores, em cada escola e para cada situação, tenham uma palavra informada a dizer”. Trata-se de assumir mais autonomia na

tomada de decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares e, sobretudo, num real reforço do papel da escola sendo, para tal, exigidas mudanças profundas na sua ação e funcionamento (Roldão, 1999, p.19). Nestes termos, a escola atual continua a estar confrontada com o desafio de proporcionar, no seu currículo, os saberes de referência, nos vários campos do conhecimento, de forma a “tornar todos os indivíduos competentes e sabedores (...) de uma sólida informação e dos modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir”, o que só se torna possível numa lógica de “apropriação pela escola da gestão do seu currículo” (*idem*, p.20), isto é, num enquadramento de escola com a autonomia curricular.

Se, por lado, o currículo se constitui como um instrumento estruturante da operacionalização do processo educativo, e mais especificamente, um instrumento da prática pedagógica, por outro, também oferece um conjunto de oportunidades para o desenvolvimento profissional dos docentes e de renovação das organizações educativas (Morgado, 2003a), configurando-as em “escolas curricularmente inteligentes” com capacidade de inovar e desenvolverem projetos no sentido de “promoverem uma mudança gradual da organização, orientação e gestão das escolas, (...) com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos (Leite, 2003, p.9), de forma a valorizar a importância das suas experiências quotidianas. Nesta linha de pensamento, o currículo constitui um “ponto de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar, em geral (Morgado, 2003a, p.117).

Corroboramos a ideia de Morgado (2002) quando afirma que, só num ambiente de verdadeira autonomia, os professores se vêem em condições de darem resposta a uma significativa necessidade de inovarem as suas práticas, não só ao nível da sala de aula, mas acima de tudo, a concretizar trabalho em equipa, designadamente, para a tomada de decisões coletivas e que se circunscrevem no Projeto Curricular de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma, tendo em consideração as necessidades e interesses da comunidade educativa e as especificidades de cada contexto. Um dos procedimentos que contribui, em larga escala, para a emergência de uma real autonomia curricular é tornar os currículos em catalisadores da mudança dos processos de ensino/aprendizagem, baseando-os na reflexão das práticas que se desenvolvem nesse domínio, o que permitirá moldar as experiências à medida das necessidades dos alunos, num trabalho colegial e democrático persistente.

Porém, face às mudanças sociais profundas observadas nos últimos vinte anos e face à diversidade social e cultural dos alunos, aos professores foi-lhes sendo permanentemente imposta a obrigatoriedade de se ajustarem. As frequentes adaptações a que tinham de se submeter exigia uma maior gama de saberes, quer no campo científico, quer de foro profissional, consoante iam sendo decretadas medidas políticas educativas e curriculares, muitas vezes geradoras de sentimentos de angústia e de lamento, face ao desfasamento entre as tentativas de resposta da escola e a constante transformação da sociedade, esta última sempre a um ritmo mais acelerado do que as mudanças políticas educativas, além de, em diversos momentos, se manifestaram regressivas, isto é, as reformas políticas e curriculares emergirem em contraciclo (Afonso, 2002).

Segundo Pacheco & Morgado (2002,p.7), o atual processo de reorganização curricular continua a ser essencialmente decidido centralmente, o que vem a contrariar a conceção do currículo como uma construção permanente e inacabada, numa escola, palco de dinâmicas individuais e coletivas de (re)construção de saberes, de normas, de atitudes e de valores, permitindo assim o desenvolvimento de uma verdadeira autonomia curricular, aqui entendida como capacidade de decisão [participada e partilhada por todos os atores educativos] e que permitem a formulação de respostas educativas inovadoras, diversificadas e adaptáveis a cada contexto educativo.

Na verdade, nos tempos atuais, as práticas afastam-se acentuadamente dos discursos. Uma situação que nos compele a colocar as seguintes questões:

- Reconhecida a enorme pertinência das mudanças ao nível curricular e das práticas pedagógicas e sabendo que é ao corpo docente e aos alunos que se reclama um *currícula* construído, garantindo o desenvolvimento humano integral, dotando os alunos de um "pensamento autónomo, da liberdade, da capacidade de resolução de problemas, da reflexão crítica, portadores de valores capazes de contribuir para a construção da cidadania e tecido sócioeconómico, (Morgado, 2010), que autonomia têm as escolas e os professores para fazerem opções e tomar decisões a este nível, quando aos professores é exigido o cumprimento integral dos programas, quase sempre extremamente longos? Como ajudar a desenvolver alunos mais autónomos e com maior capacidade de intervenção quando lhes são exigidos resultados em provas finais externas que não conseguem comprovar o desenvolvimento das suas competências essenciais, transversais e pluridisciplinares e quando todas as decisões são tomadas pela administração central? E, finalmente, às escolas, como se lhes pode exigir mudanças quando a

sua imagem é espelhada através dos resultados das avaliações, nos rankings publicados, ficando submetidas a comparação com as demais escolas, com identidades e contextos socioeconómicos tão diversos? No fundo, onde se encontra a verdadeira autonomia?

Neste sentido, decidimos, no capítulo seguinte, realizar uma reflexão mais cuidada sobre os conceitos atrás referidos – currículo, avaliação e autonomia –, na tentativa de conseguirmos um suporte teórico que nos facilite uma mais clara compreensão e algumas respostas às questões de partida propostas nesta investigação.

Capítulo III

Currículo, Avaliação e Autonomia

3.1. Currículo

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos pilares basilares da educação centra-se na organização curricular. “Educação e currículo são, assim, conceitos com afinidades específicas, sem fronteiras de demarcação muito vincadas, pois currículo é conhecimento e conhecimento é educação” (Pacheco, 2008a, p.7).

O termo *currículo*, apesar de ter vindo a adquirir uma crescente relevância no campo da educação, ao longo de muitas décadas, foi sendo utilizado como sinónimo de programa ou plano de estudos. Deste modo, parece-nos pertinente determo-nos, neste capítulo, sobre as questões ligadas à conceitualização do currículo e aos contextos e níveis de decisão curricular.

3.1.1. Conceções de currículo

O currículo, constituindo “a substância da ação educativa e estando diretamente relacionado com as práticas educativas e com uma visão do futuro dos indivíduos da sociedade, vê-se envolvido num rodopio de (re)adaptações ao nível das funções de escolarização e da natureza dos conteúdos a serem ensinados, cada vez mais necessárias e urgentes.” (Diogo, F. 2005, p.6) ²⁹. Não será por isso “que se fala tanto da necessidade de evolução do conceito de currículo e das práticas de gestão curricular? [E], que sentido têm as mudanças que preconizam? Que sentido têm essas mudanças no papel da administração, na organização das escolas [e] nas práticas dos professores?” (*Idem, ibidem*).

Em educação, toda a problemática sobre currículo se pode centrar numa questão colocada por Spencer, em 1861 — *Que conhecimento é mais valioso?* —, questão que abre caminhos para outras questões, como, por exemplo: “*Que fontes devem consubstanciar o conhecimento escolar?*”. A resposta a estas questões foi surgindo de formas diversas, consoante o momento sociocultural e político e os paradigmas educativos subjacentes.³⁰

Importa, por isso, refletir sobre os saberes e a função social e cultural que compete à escola, para, a partir daí, construir uma nova escola global, capaz de preparar os jovens para a sua integração ativa numa sociedade futura, portadores de uma formação imprescindível para o exercício da liberdade e da tomada de decisões responsáveis, norteadas por um sentido de

²⁹ Fernando Diogo (2005). “Um século de Estudos Curriculares”, in: João Paraskeva (org.) Um século de Estudos Curriculares. Lisboa: Plátano Editores. [Prefácio]

³⁰ Citado por M^a do Céu Roldão (1999) in: Gestão Curricular. Fundamentos e práticas. Lisboa: ME, DEB.

cidadania mundial, isto é, “pela construção de um *mundo* que é de todos, um mundo enquanto um todo “porque o mundo se tornou cada vez mais um todo” (Edgar Morin)³¹. Sob este ponto de vista, é vital a definição de um *currículo flexível*, como processo de construção do conhecimento que possibilite responder a uma vincada interculturalidade e que visa uma aprendizagem quer cooperativa, em equipas cada vez mais heterogéneas, quer atribuindo aos aprendentes um crescente protagonismo na sua própria aprendizagem, pela reflexão, comunicação e cooperação, quer, ainda, por assumir um papel preponderante na construção do *saber, saber-fazer e saber ser*.

O processo de reorganização curricular do ensino básico e secundário, primeiramente consagrado no Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, foi sofrendo retificações através da publicação de sucessivos normativos, nomeadamente, pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.³² Posteriormente alterado pelos seguintes normativos: Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro, Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março, Declaração de Retificação n.º 25/2006, de 21 de Abril e atualmente, alterado pelo Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro. Estes diplomas legais estabelecem “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores consagrados na lei de Base do Sistema Educativo” (Lemos e Conceição, 2001, p.7). Nestes normativos, são ainda contempladas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, bem como o reforço da articulação entre os três ciclos, quer no plano curricular, quer na organização de processos que assegurem uma maior qualidade do serviço educativo que, num quadro de autonomia das escolas, se vão adequar ao contexto de cada escola e configurar num Projeto Educativo e num Projeto Curricular de Escola/Agrupamento.³³

³¹ Citado em José Ferreira e Carlos Estêvão, 2003, p.13).

³² Posteriormente alterado pelos seguintes normativos: Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro, Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março, Declaração de Retificação n.º 25/2006, de 21 de Abril e atualmente, alterado pelo Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro.

³³ Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro:, no Artigo 2. O Currículo:1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação (...).

Efetuada uma breve abordagem do enquadramento legal relativo ao currículo e gestão curricular em Portugal, torna-se, de seguida, oportuna uma concetualização destes termos.

O *Currículo*, sendo um conceito polissémico, e, por isso, carregado de ambiguidade, passível de múltiplas interpretações no que concerne ao seu conteúdo e no que se refere aos múltiplos modos e perspetivas acerca da sua construção, constitui o núcleo definidor da existência da escola como instituição, o que se reconhece na necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou setor dessa sociedade.

“Currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. (Roldão, 1999, p.23).

Porém, ao longo da história das teorias subjacente ao *campus* curricular, o currículo foi sendo encarado como plano, como programa, como experiência, como técnica, como processo ou projeto.

Quanto ao significado etimológico do termo, a palavra *curriculum* deriva do verbo latino *currere*, que significa pista de carros, caminho, jornada, trajeto, “(per)curso a seguir” (Morgado, 2000a, pp.15-16), sendo também entendida como aquilo que passa - a passagem de alguma coisa a alguém - e aquilo por onde se passa - o percurso (Roldão, 2002). Este sentido foi adaptado à educação/formação como um “curso previamente estabelecido, com uma sequência ordenada de disciplinas, conteúdos e objetivos determinados” (*ibidem*, p.16)

O currículo torna-se num campo de saberes autónomo na área da educação em 1918, quando Bobbitt o define como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Numa visão economicista, as instituições educativas eram equiparadas a fábricas e os alunos eram submetidos a um processamento, tal como se de produtos se tratasse. Nesta perspetiva, o currículo vê-se corporizado na especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser devidamente mensurados (Tadeu da Silva, 2000, p.11). Este autor reconhece, ainda, que a concetualização do currículo depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e das teorias que lhes subjazem. Contudo, de uma forma geral, a problematização do conceito de currículo parte das seguintes questões centrais: *Que conhecimento deve ser ensinado? O que deve ser ensinado nas escolas? Que conhecimento é válido ou essencial?*

As respostas a estas questões, tal como referimos anteriormente, divergem consoante é perspetivada, quer enfatizando a natureza humanista, quer a natureza da aprendizagem, quer

ainda a natureza do conhecimento, cultura ou sociedade. As diferentes teorias resultam das diferentes focalizações que os teóricos fazem de cada uma destas dimensões. Modificar as pessoas aprendentes, aproximando-as do tipo ideal para um dado fim na sociedade, torna-se a função primordial do currículo. Nesta linha de raciocínio, o currículo é concebido com base numa outra questão: - *Que tipo de pessoa se pretende formar?*

O esquema que se segue é ilustrativo dos *modelos de ser humano* definidos por Tomás Tadeu da Silva (2000).



Esquema 1: Modelos de pessoas. Adaptado de Tomás Tadeu da Silva (2001).

A educação propõe a formação de um dado tipo de pessoas, capazes de responder aos desafios da sociedade em constante transformação, sendo exigido um tipo de conhecimento, de acordo com as finalidades pretendidas, o que implica conceções de currículos diferentes para cada tipo de conhecimentos.

Numa outra aceção, o currículo é visto como um “projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral e por experiências de aprendizagem, em particular, [concebidos pela administração central e operacionalizados pelos professores] (Pacheco, 2001, p.16). Segundo o mesmo autor, o *currículo como projeto* pode ser contemplado quer de uma forma mais *formal*, constituindo um plano previamente definido e que parte de determinados fins e finalidades, consubstanciado num conjunto de conteúdos e disciplinas ou módulos a ensinar e num plano de ação pedagógica, quer num sentido mais *informal*, sendo constituído pelo conjunto de ações de implementação do próprio plano, incorporando todas as experiências de ensino/aprendizagem. O currículo, sendo considerado como projeto, enquadra-se numa lógica de maior dinamismo, caracterizada pela ação e maior abertura, exigindo por isso, um maior esforço cooperativo dos profissionais da educação e um maior envolvimento de toda a comunidade educativa.

O currículo é visto por D'Hainaut (1980)³⁴, como um elo de ligação entre a teoria e a prática, instituído pela articulação entre “o que pode ser”, ao nível da escola e “o que deve ser”, numa lógica de democratização e uniformização – igual para todos. Nesta linha de pensamento, o currículo deve corresponder a um conjunto de tomadas de decisão aos diversos níveis, que compatibiliza *o que deve ser* com *o que pode ser*, num contexto rico de heterogeneidade.

O currículo é considerado por outros autores, como Tanner & Tanner ³⁵, como um projeto educativo e um projeto didático, concebido segundo três exigências:

- i) — propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades;
- ii) — processo de ensino/aprendizagem;
- iii) — contexto específico – a escola. (Pacheco, 2001, p.16)

Lawrence Stenhouse (1988) afirma que o currículo é como uma receita que contém os ingredientes mas que necessita da consideração de aspetos ligados à sua realização, podendo ser alterado de acordo com o contexto, isto é, dotado de flexibilidade. Porém, reconhece uma certa tendência para a uniformização. Uma definição, partilhada por Gimeno (1988), Zabalza (1987), Kemmis (1988), entre outros, idealiza o currículo como “um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro de um contexto escolar ou, ainda, como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação”(Pacheco, 2001, p.17). Corroboramos esta opção, dado que nesta perspetiva o currículo não se limita a um plano ou programa, enquadrando-se como um todo organizado em função: i) de questões previamente planificadas; ii) do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e iii) dos processos de aprendizagem (*idem, ibidem*).

Na mesma linha de raciocínio, concordamos com a tese de Morgado (2000a, p. 28) quando refere que “o currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, intimamente ligado à profissionalidade docente e que entrecruza componentes pedagógicas, políticas administrativas e de inovação, tornando-se num ponto central para a melhoria da qualidade de ensino”. Esta situação poderia ser plenamente conseguida se os atores principais da educação, e que operacionalizam o currículo — os

³⁴ Tendo o currículo sido considerado como um programa, na tradição francófona, segundo D'Hainaut (1980), o currículo é um plano de ação pedagógica que compreende o programa, os conteúdos e as finalidades da educação pretendida. In: Pacheco (2005).

³⁵ Citado por Pacheco (2001, p. 16)

professores —, fossem dotados de poder para o tornar flexível e adaptável ao contexto de sala de aula, dada a crescente complexidade e heterogeneidade da sociedade estudantil. Cabe-nos colocar aqui uma questão como docente: — Reconhecendo uma certa desvantagem pelo fato de, na realidade, o núcleo de decisões ser da alçada da administração central, e, na prática, a mobilidade e a flexibilidade de tomadas de decisão se restringissem à flexibilização no campo da gestão curricular, apenas ao nível da calendarização de conteúdos programáticos (dada a obrigatoriedade de cumprimento do currículo nacional), como se poderá ultrapassar esta situação?

Procuramos algumas respostas a estas questões através do trabalho empírico que encetamos neste estudo e que serão apontadas no capítulo respeitante à análise dos dados.

3.1.2. Contextos e níveis de decisão curricular

Dadas as inúmeras abordagens e conceções de currículo que procuram aglutinar todas as ideias sobre a estruturação das atividades educativas, na difícil tarefa de se encontrar uma significação para o que é o currículo, emergem algumas interrogações que importa analisar (Contreras, 1990, citado por Pacheco, 2005, p. 35):

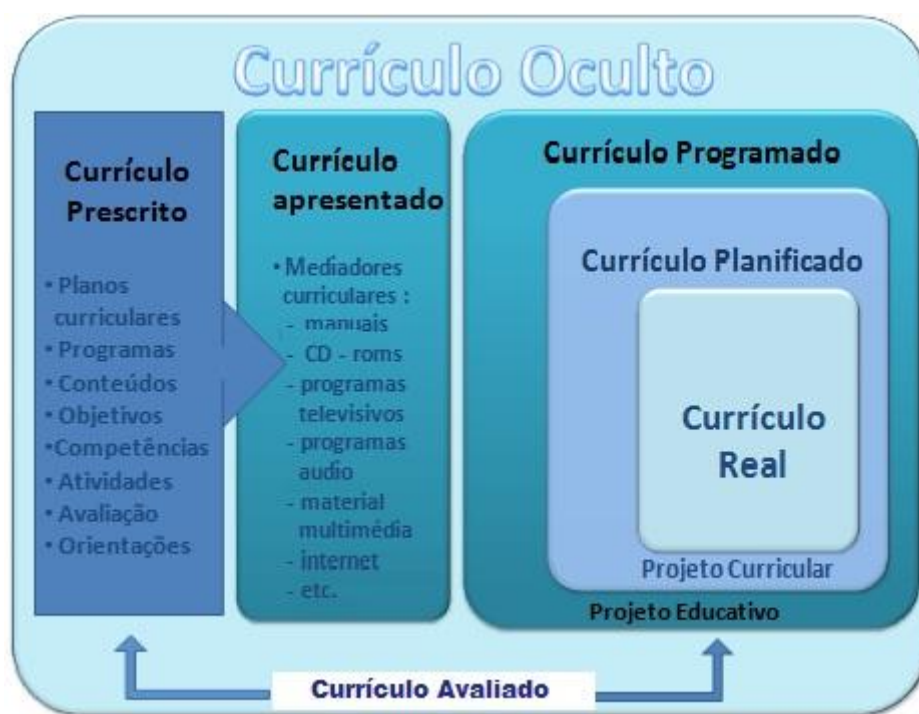
- “O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?”
- “O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou o que se ensina e aprende na prática?”
- “O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, os métodos) e os processos de ensino?”
- “O currículo é algo especificado delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?”

Do que foi dito no ponto anterior, sobressai a ideia de que, como instrumento de escolarização, o currículo é conotado de uma forte dimensão política “que reflete as relações *escola/ sociedade, interesses individuais/ interesses de grupo e interesses políticos/ interesses ideológicos.*” (*Ibidem*, p.37). Nestes termos e, de acordo com Gimeno(1988), o currículo assume uma função socializadora e é facilitador da compreensão e decisão das práticas pedagógicas, traduzindo propósitos bem definidos para a educação e visando a melhoria da qualidade de ensino. (Pacheco, 2005).

Definido entre o plano de ação pedagógica e o produto, isto é, a aprendizagem dos alunos ao longo do ser percurso educativo, o desenvolvimento do currículo é um processo de construção que passa fase da elaboração, a fase da implementação e, finalmente, pela sua avaliação. Sendo que “o currículo ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes

fases e etapas de concretização e níveis de decisão, entre as perspectivas macro e microcurriculares” (*Idem, ibidem*), importa, de seguida, fazer uma breve abordagem acerca dos níveis de decisão curricular, em Portugal.

O esquema que a seguir se apresenta, adaptado de (Pacheco, 2006), coloca em evidência os diferentes níveis e o *continuum* de decisão implícitas no desenvolvimento do currículo.



Esquema 2. – Fases de desenvolvimento do Currículo (Adaptado de: Pacheco, 2005, p.50)

Segundo D'Hainaut (1980) e Gimeno (1992)³⁶, distinguem-se três níveis de decisão curricula: 1) o nível *político*, onde são definidos os princípios educativos; 2) o nível da *gestão* da educação, onde são determinadas as finalidades conducentes ao cumprimento dos princípios educativos, da competência da escola e 3) o nível da *realização*, com a determinação dos objetivos educativos, da competência das editoras e professores.

De acordo com o quadro apresentado no Esquema 2, compete à Administração Central dar início ao desenvolvimento do currículo, com a elaboração e regulação da proposta formal que irá ser adotado e adaptado por todas as instituições educativas do ensino básico e secundário, a nível nacional. A este nível de decisão situa-se o *currículo prescrito* ³⁷.

³⁶ Citado em Pacheco (2005)

³⁷ Segundo Pacheco (2006), *currículo prescrito* é a designação adotada oficialmente, em Portugal. Outros especialistas, como Gimeno (1988), adota a designação de *currículo oficial*, ou ainda de *currículo escrito*, adotado por Goodson (2001).

É nos níveis intermédios, sob a alçada das editoras, que vai ser interpretada, em primeira mão, o currículo prescrito, recorrendo para o efeito à elaboração de manuais, materiais multimédia, entre outros recursos, correspondendo essa à fase do *currículo apresentado*.

Tendo como ponto de partida as orientações delineadas no Projeto Educativo, o currículo é programado e grupo departamental ou em grupo disciplinar, seguindo-se elaboração do *currículo planificado*, cabendo a cada professor proceder às adaptações adequadas, em contexto de sala de aula – estamos perante o desenvolvimento do *currículo real* ou do *currículo em ação*, que se traduz no currículo que acontece na prática diária da escola (Pacheco, 2005). Tendo como referencial o currículo oficial, o *currículo realizado*³⁸, ao ser comparado o currículo em ação, é o resultado da “interação didática e traduz o currículo vivenciado por alunos, professores e demais atores curriculares” (*Idem*, p.5.) Paralelamente à dinâmica implícita nas diversas fases de desenvolvimentos do currículo aqui referidos, vai sendo desenvolvido um *currículo oculto*, assim designado por não estar prescrito no currículo oficial e ultrapassar os meandros do currículo em ação. O currículo oculto engloba todas as aprendizagens realizadas, resultantes da interpretação, quer dos atores dos níveis intermédios, correspondentes à gesta curricular, quer dos professores, em contexto de sala de aula, através da interpretação dos programas, manuais e demais recursos selecionados, ou em atividades de enriquecimento ou de integração no meio, quer dos alunos, ao apreenderem as matérias de acordo com as aprendizagens já desenvolvidas. Os pais encarregados de educação e comunidade educativa, também se incluem nos atores que intervêm no currículo oculto, na medida em que vão participando direta ou indiretamente na vida escolas dos seus educandos. O currículo oculto inclui, por isso, o que não está previsto mas que “resulta da experiência natural, não planificada e da interação social vivida na escola.

Resta referirmos-nos ao *currículo avaliado* que compreende tanto a avaliação dos alunos, como a avaliação dos projetos, planos e programas, do desempenho dos professores e da escola. Em síntese, toda a dinâmica do desenvolvimento curricular opera-se pela interação entre os três níveis de decisão: o nível político/administrativo, o nível da gestão escolar e o nível pedagógico/didático, com a intervenção direta, entre professores e alunos, ou indireta, entre estes último e os pais/encarregados de educação e restantes membros da comunidade educativa.

Com o presente trabalho, pretendemos indagar em que medida e em que níveis os professores sentem que possuem condições para poder operar num contexto de autonomia de escola, nomeadamente: (i) quando se confrontam com um currículo prescrito, ao nível da administração central; (ii) quando se confrontam com obrigatoriedade de cumprimento de programas demasiado extensos, muitas vezes desfasados das necessidades reais e dos desafios impostos pela sociedade; (iii) quando sentem que são controlados, mais do que regulados pela

³⁸ Gimeno (1988, citado por Pacheco (2006), designa o currículo realizado como currículo experiencial.

administração, através de avaliação externa que enfatiza mais os conteúdos de natureza acadêmica do que o processo de ensino/aprendizagem e dos domínios socioafetivo e psicomotor, bem como os valores e o do desenvolvimento moral e cívico, como garantes da formação integral dos alunos e do incentivo para a aprendizagem ao longo da vida.

No fundo, importa perceber se os professores têm condições para construir a sua autonomia curricular e quais os contributos que a avaliação disponibiliza nesse processo, aspetos que abordamos a seguir.

3.2. A avaliação nos sistemas educativos

Considerando-se a *avaliação* como uma vertente estruturante do processo de desenvolvimento do currículo, seguiremos este trabalho com uma abordagem teórica sobre algumas suas concepções, nos seus diversos níveis/domínios e funções.

O presente estudo centra-se na problemática da avaliação, nas suas mais variadas dimensões e aceções. O sucesso ou insucesso dependem não somente de fatores exteriores ao sistema educativo mas também de fatores internos, relacionados com as condições de funcionamento das escolas, com a forma como se ensina e com a forma como são avaliados.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, o ensino básico passou a ser um imperativo para todos. Tornou-se um desafio permanente, dar resposta à essa massificação do ensino e à criação de condições pedagógicas que permitam a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos.

As mais recentes reformas do sistema educativo centram-se , essencialmente, nos alunos e nas suas aprendizagens, bem como na relação professor-aluno, sendo necessária a implementação de um sistema de avaliação flexível, formativo, não seletivo e eficaz. Assim se compreendem algumas mudanças significativas introduzidas pelo novo sistema de avaliação: o reforço da função formativa da avaliação, a partilha da responsabilidade da avaliação dos professores com os alunos e os encarregados de educação e, ainda, a articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema de ensino, nomeadamente, através da avaliação aferida e dos exames nacionais.

Neste capítulo, far-se-á uma reflexão sobre os processos de avaliação – objeto de avaliação, finalidades, modalidades e tipos de avaliação - e sobre os seus efeitos, com incidência na avaliação, designadamente, da avaliação institucional como mecanismo de combate ao insucesso e na melhoria do processo educativo. Será, ainda, nosso intuito efetuar uma reflexão

sobre: *o que se avalia, para que se avalia? como se avalia? quem avalia e quando?* tendo em linha de conta que a avaliação deve ser fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa, começando pela clarificação das concepções que lhe são inerentes.

3.2.1. Concepções de avaliação

“Quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um ato singular mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. (...) A avaliação não é, nem deveria ser algo separado do processo de ensino/aprendizagem (...)” (Zabalza, 1987).

Tendo em consideração a avaliação em educação, tudo aquilo que integra um dispositivo educativo pode ser suscetível de avaliação. Avaliam-se instituições, organismos e serviços de formação, estabelecimentos educativos, sistemas de ensino, sistemas de formação de professores e de formadores, currículos, programas, projetos, a aprendizagem dos alunos e o desempenho dos intervenientes na ação educativa.



Esquema 3: Dimensões da avaliação e suas inter-relações.

Visando a melhoria da sua qualidade, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo.

Tendo em conta as normas definidas a nível nacional, cabe aos agrupamentos de escolas dar cumprimento e adaptá-las a cada contexto específico. Partindo dos currículos e programas

prescritos pelo ME, as escolas expressam a sua autonomia na elaboração dos seus projetos Educativo e Curricular, competindo aos professores adaptá-los em termos pedagógicos ao grupo de alunos que têm dentro da sala de aula, proporcionando assim uma aprendizagem que se quer mais justa, com base na igualdade de oportunidades e na equidade. A avaliação expandir-se-á, num sentido inverso de grandeza, desde os resultados das aprendizagens, passando pela avaliação do desempenho docente, pela avaliação interna, neste trabalho considerada como sendo a autoavaliação do agrupamento e, finalmente, tendo como base o projeto de avaliação externa, sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação, procede-se à avaliação do sistema educativo.

Assim sendo, a avaliação do sistema educativo, nas suas diversas dimensões consubstancia-se na recolha de informação e na tomada de decisões pedagógicas, adequadas às necessidades e capacidades dos alunos. A avaliação constitui um leque de mecanismos cujo papel fundamental será o de regular o processo de ensino/aprendizagem, na seleção de métodos e recursos adequados, adaptações curriculares, na orientação da relação entre os professores e restantes intervenientes educativos, na introdução das alterações necessárias à melhoria da qualidade do sistema de ensino. Porém, ao longo dos tempos, não foi esta a função primordial da avaliação. As próprias conceções de avaliação foram-se substituindo consoante os paradigmas educativos e as políticas que lhe estavam subjacentes.

Depois de encetarmos um breve esclarecimento sobre o esquema alusivo às diversas dimensões de avaliação e da inter-relação entre as suas distintas componentes, será pertinente clarificarmos algumas conceções de avaliação, concebidas ao longo dos tempos.

Segundo Cardinet (1983), a avaliação “é um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola. Já Stufflebeam (1980, p. 159) vai mais além, afirmando que a avaliação corresponde ao “processo pelo qual se delimitam, obtém e fornecem informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”, sendo pertinente fazer a distinção entre conceitos que podem relacionar-se entre si, mas que significam coisas distintas, os quais se diferenciam nos recursos que utilizam e nos usos e fins que servem. Avaliar é diferente de medir, qualificar ou corrigir. Avaliar não é, tão-pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes.

De acordo com a opinião de Vogler (1996), a avaliação não é classificar, nem medir, consistindo na comparação de pelo menos duas informações relativas ao mesmo objeto, com uma determinada intenção.

Muitos autores idealizam a avaliação como um processo e não um produto, o que se justifica desde que se constitua como um ponto de apoio para tomar decisões racionais, pelo que se configura num processo de identificação, recolha e tratamento de dados que visa obter informação que vem justificar uma determinada decisão (Tomás Escudero Escorza, 1980).

Porém, De Ketelle (1993) considera que a avaliação se consubstancia na recolha de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios adequadamente escolhidos por forma a apoiarem a tomada de decisão.

Das leituras efetuadas, subentendemos que o conceito de *avaliação* pode ser compreendido de diversas maneiras, dependendo das necessidades, propósitos ou objetivos de uma instituição educativa, tais como: o controlo e medição, o juízo de valor do objetivo, a prestação de contas, entre outros (Vargas, 2004).

Segundo Pacheco (1995) e fazendo referência à evolução do conceito de avaliação, ao longo dos tempos, destacam-se alguns períodos caracterizados por quadros da problemática avaliativa, distintos em determinados aspetos e idênticos noutros:

Período pré-tyleriano, anterior a 1940, quando surgiram os primeiros testes estandardizados como instrumentos de medição.

Período tyleriano, no final dos anos quarenta, Tyler (1949) apresenta uma visão renovada de currículo e de avaliação. Desenha um modelo de planificação curricular e de avaliação, dando ênfase aos conteúdos por objetivos. Deste modo, pretende-se verificar o cumprimento dos objetivos, estabelecendo comparações entre os objetivos atingidos e os objetivos propostos. Guba y Lincoln (1989) designam este período por “*segunda geração: descritiva*”. Também neste caso a avaliação se centra na medição de resultados. A realização deste estudo permitiu-nos concluir que a autonomia curricular dos professores, apesar de ser reconhecida como um elemento importante, não foi influenciada pelo processo de autoavaliação da escola. Embora a autoavaliação tivesse permitido identificar alguns pontos fortes e algumas debilidades, poucos foram os professores que se apropriaram dos resultados e os utilizaram

para reconfigurar as suas práticas ou para fazerem deles motivo para melhorar os processos de ensino/aprendizagem que desenvolvem com os alunos.

A realização deste estudo permitiu-nos concluir que a autonomia curricular dos professores, apesar de ser reconhecida como um elemento importante, não foi influenciada pelo processo de autoavaliação da escola. Embora a autoavaliação tivesse permitido identificar alguns pontos fortes e algumas debilidades, poucos foram os professores que se apropriaram dos resultados e os utilizaram para reconfigurar as suas práticas ou para fazerem deles motivo para melhorar os processos de ensino/aprendizagem que desenvolvem com os alunos com incrementação da avaliação da prática docente e avaliação educacional.

Período do realismo, situado cronologicamente, nos anos sessenta, com origem nos Estados Unidos. Este período associa-se ao desenvolvimento dos campos das ciências e da matemática, que marcam o início da profissionalização da avaliação. De acordo com a classificação de Guba y Lincoln (1989), este período é denominado “*terceira geração: de juízo*”, em que o avaliador, para além de assumir uma função técnica e descritiva, escolhem informação para poder formular juízos de valor, formulação esta que passa a ser uma das principais dificuldades da avaliação.

Período do profissionalismo, a partir da década de setenta, quando a avaliação começa a ser efetuada por profissionais especializados, em que se relaciona a avaliação com a investigação e o controlo. Este período, sobretudo o que abarca as últimas décadas, é caracterizado por uma forte expansão das instituições de educação, nomeadamente do ensino superior, gerando competitividade pela qualidade académica. São valorizados o crescimento cognitivo e o desenvolvimento profissional, o que justifica a importância que a autoavaliação passa a ter no campo da avaliação. Neste período, a avaliação é concebida como orientadora e formativa do processo educativo. Na classificação de Guba y Lincoln (1989), este período corresponde à “*quarta geração: construtivista*”, numa lógica de construção contínua dos critérios e indicadores de avaliação, pelos intervenientes na formação: formadores e formandos e instituição/organização.

Sufflebeam (1985) afirma que alguns autores consideram que a avaliação pressupõe comparar objetos e resultados; outros porém, consideram-na como uma conjugação do trabalho em si e dos valores. Um dos conceitos de avaliação mais adotados nos últimos anos foi definido

pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE), em que a avaliação é idealizada como juízo sistemático de valor e do mérito de um objeto.

Por outro lado, Stake (1976), Scriven (1967) e Cronbach (1963)³⁹ defendem que a avaliação poderá estar centrada no produto ou no serviço, permitindo compará-los com outras alternativas válidas, isto é, centrando-se no processo.. Neste âmbito, a avaliação exerce uma função de *determinação do mérito* . Assim, a avaliação deverá ser comparativa ou não, dependendo das finalidades para que é proposta (Stufflebeam, 1985). Este aspeto será aprofundado no ponto referente às funções da avaliação.

Ainda no que se refere à formulação de juízos de valor, a avaliação possibilita a orientação e fundamentação da tomada de decisões (Cardinet, 1986; De Ketele 1991; Pacheco, 2002; Peralta, 2002; Stufflebeam, 1978; TenBrink, 1974 e 1982)

Na prática, a *avaliação* refere-se a um processo aplicado a entidades abstratas, tais como programas, currículos, políticas ou variáveis organizacionais.

Face ao exposto, constatamos que a problemática avaliativa foi sofrendo mudanças significativas, através das sucessivas reformas educativas, em resposta às necessidades provenientes da evolução sociocultural e económica que caracterizavam cada um dos referidos períodos. A procura de alternativas e de soluções para os problemas devem ser os propósitos fundamentais da avaliação como processo, visando a melhoria da qualidade da educação. Quando isso acontece a avaliação desempenha um papel essencialmente formativo.

3.2.2. Funções da avaliação

Em educação, “o exercício da avaliação é necessário para conhecer, constatar, dialogar, indagar, argumentar, raciocinar e aprender”(Álvarez Méndez, 2010, p.69). Se, por um lado, através da avaliação o avaliado toma conhecimento do valor do seu processo de aprendizagem, por outro, o avaliador consegue saber se o trabalho produzido foi ou não de qualidade permitindo-lhe compreender porque é que certos resultados não previstos ou indesejados ocorrem. Assim, por via heurística, através da avaliação, é possível conhecer, valorizar, sopesar, distinguir, discernir, definir o valor de cada ação humana, quer do avaliado, quer do avaliador (*idem*).

³⁹ Citado em J.A. Pacheco (1995b), A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma : propostas de trabalho.

Tradicionalmente, a avaliação tinha uma conotação pouco positiva por traduzir uma intenção de correção, punição e classificação. Essa perspectiva tem vindo a assumir características mais construtivas, no sentido de promover atitudes de “convite a seguir em frente” e a ser encarada como parte integrante da aprendizagem. Corroboramos a ideia Álvarez Mendéz (2010, p.20) quando afirma que “precisamos aprender *acerca de* e *com* a avaliação e colocá-la ao serviço do saber e das pessoas avaliadas. Torna-se claro que o conceito de avaliação é polissêmico, sendo diversas as perspectivas e funções a que se destina. Abordamos as principais.

Medição: *O sentido* mais antigo de avaliação relaciona-a com a palavra “medir”. A avaliação assume o significado de medição quando deseja responder à pergunta: “Quanto vale?”, passando pela necessidade de ser criada uma escala de valores. (Bonniol & Vial, 2001).

Hadji (1994) cita três definições clássicas sobre a avaliação, sendo a mais antiga considerada como uma medida. Destaca três épocas: 1) entre 1920 e 1940, os resultados eram obtidos através de provas estandardizadas – os testes; 2) seguiu-se o *measurement period*, tendo sido criados instrumentos que, para além dos resultados controlavam a eficácia da avaliação; 3) um terceiro momento, designado por *avaliação*, era baseado nos objetivos (Tyler) e com a finalidade de ser medida a coerência dos sistemas educativos e do rendimento. A avaliação como medida apresentava algumas vantagens, pelo menos em termos de convicções, no sentido em que se pautava pela objetividade e fidelidade, uma vez que a informação era tratada matematicamente. Contudo, são apontadas algumas limitações, uma vez que nem tudo, num dispositivo educativo pode ser mensuráveis. São inúmeras as situações conotadas com uma forte subjetividade, não esquecendo que se avaliam seres humanos, dotados de uma grande complexidade, por outros seres humanos, também.

A pedagogia por objetivos “tem sido utilizada como modelo de construção do *referente* a partir de referenciais externos de modo a que a avaliação, sinónimo de *medição*, se torne numa verificação e controlo de resultados predeterminados” (Figari, 1996; Pacheco, 1998).

De uma forma conclusiva, pode-se afirmar que a medição se refere à quantificação das pessoas ou dos objetos medidos, assumindo uma forma

Classificação: “*Assessment*” (termo usado em Inglês) – refere-se ao grau, ao exame ou certificação de indivíduos; é um termo restringido a pessoas como objetivos de medição. (Choppin, 1992).

A classificação tem uma intenção seletiva e conduz à seriação dos alunos, ao ser-lhes atribuída uma posição numa escala de valores. Resulta sempre de um processo de comparação. Esta pode ser estabelecida entre os resultados dos alunos e outros elementos do grupo em que se integram (turma, ano escolar ou instituição), ou ainda, serem comparados os resultados dos alunos com um padrão de aprendizagem pré-estabelecido. É este último, o tipo de classificação adotado em Portugal, em que as “notas” obtidas pelos alunos, expressam o seu aproveitamento, face a um programa proposto. A este processo de recolha de informação e tratamento valorativo, de modo a ser processada uma decisão, dá-se o nome de *notação*, sendo parte integrante de um processo subjetivamente construído a partir de uma série de fatores (Pacheco, 1998)⁴⁰.

Assim, a classificação reduz toda a informação que é possível extrair a um símbolo (numérico, literal ou verbal) que apenas indica a sua posição numa escala de valores, não explicitando as causas dessa posição. Tem, por isso, um significado diferente de avaliação. Contudo, esse valor atribuído não é arbitrário, por haver uma avaliação precedente e fundamentada e que é depois traduzida num símbolo. Por conseguinte, não há classificação sem avaliação. Contudo, a situação inversa pode não ser verdadeira, pois, um sistema de avaliação não depende de um sistema de classificação.

Avaliação de orientação: A avaliação de orientação é utilizada como antecipação à implementação de um novo processo e “conduz a uma decisão de orientação de uma ação, no seio de um determinado sistema ou de uma pessoa, em função do contexto, das necessidades, das características e das prestações anteriores do sistema ou da pessoa em questão” De Ketele (1993, p.52). A partir da avaliação de orientação são definidos os objetivos da ação, bem como os meios, os recursos e os programas a pôr em prática. Trata-se, por isso, de uma pessoa ou organismo a avaliar, com recurso à análise de necessidades.

A *avaliação preditiva*, a *avaliação de previsão* e a *avaliação diagnóstica* são três tipos de avaliação que encontram aspetos comuns aos acima referidos. A primeira – *avaliação preditiva* - tem como finalidade prever acerca das hipóteses de êxito, podendo induzir as medidas a tomar, de acordo com as necessidades demonstradas pelo aluno, responsabilizando-o de forma a poder, atualmente, colmatar lacunas. A *avaliação de previsão* emite, antecipadamente, hipóteses de resultados futuros, possibilitando a tomada de decisões de reajustamento da ação.

⁴⁰ In: Almeida e Tavares (1984. *Conhecer, Aprender; Avaliar*.

Esta situação ocorre num momento em que a formação não vai ter efeitos imediatos, mas poderá servir para situações futuras.

A *avaliação diagnóstica* tem como finalidade detetar os meios, explorar ou identificar algumas características do aluno ou, por exemplo, as representações quer dos conhecimentos adquiridos com vista a operar adaptações individuais, quer do grupo em formação. Deve ser efetuada antes do início da formação. Segundo Barbier (1994), devem ser identificadas, não somente as possíveis lacunas, mas também valorizar as competências já adquiridas, servindo de pontos de apoio à formação. Tem como função orientar e adaptar as metodologias já definidas e centra-se no produtor e nas características. Por isso, Barbier prefere denominá-la como *identificação* e não como avaliação, propriamente dita. Atualmente, no sistema educativo português:

“A avaliação diagnostica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.” (Despacho Normativo N°1/2005, ponto 18).

Avaliação de regulação: A avaliação de regulação desenvolve-se no decorrer de uma formação e visa a regulação do funcionamento da mesma. Porém, em qualquer processo de ensino/aprendizagem ou de formação, devem ser implementados outros tipos de avaliação, nomeadamente, a *avaliação formativa* e a *avaliação formadora*.

Stake (1972) defende que o processo educativo não deve ser visto como um “microscópio”, é fundamental que seja encarado de forma holística, para o que se propõe uma metodologia qualitativa, dando ênfase à comunicação natural, dado que as pessoas observam e reagem (*Idem*). Trata-se de uma *avaliação responsiva*. Mais recentemente, o mesmo autor implementa a “observação de programas em ação”, em que enfatiza a avaliação. Nesta lógica, assume um papel equivalente a uma avaliação-regulação. De facto, Scriven (1967, p.89) foi o primeiro autor a defender que o propósito da avaliação é a construção do valor, valor que assenta em factos e não em opiniões. Introduz a noção de *avaliação formativa*, destinada a “melhorar o objeto de estudo” e defende uma avaliação sem objetivos. A avaliação formativa é considerada a função natural da avaliação, pois trata-se de, em cada momento, determinar o “*quê*” e o “*como*” do que os alunos sabem fazer; antes de tudo, tem uma finalidade pedagógica, sendo integrada na ação educativa, no próprio processo de ensino/aprendizagem. Vai fornecendo ao professor informações sobre as condições em que está a decorrer essa

aprendizagem, servindo de feedback no momento oportuno e fornecendo pistas para serem realizadas as adaptações necessárias à medida que vão surgindo dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, possibilita ao aluno a consciencialização das suas dificuldades e do seu progresso, contribuindo para o aumento da autoestima e da autoconfiança.

Ao nível empresarial, é permanentemente realizada a coleta de informações, tanto relativamente ao processo, como relacionadas com o produto final. No respeitante a dispositivos educativos, essa recolha é feita no decorrer da aprendizagem, com a finalidade de melhorar o processo de formação. Esta avaliação está, por isso, centrada nos processos e nas atividades de aprendizagem, tal como se explicita nos Despacho Normativo 98_A/92 e Despacho Normativo N°1/2005, em vigor. Este último rege a avaliação dos alunos do ensino Básico, nos pontos 19 a 21 :

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. “

Como os novos currículos apontam para a implementação de metodologias ativas, o aluno vai construindo o seu saber, adquirindo capacidades de saber fazer e saber ser, em interação com o pares e/ou professores. Neste sentido, a sua avaliação terá de ser contemplada ao nível dos conhecimentos e, também, ao nível das competências, capacidades, atitudes e valores, exigindo o desenvolvimento de uma diversidade de metodologias e instrumentos de avaliação, adaptados às diversas situações de ensino e a cada aluno, em particular. O trabalho em equipa entre os professores, cujo papel preponderante é atribuído ao diretor de turma, torna-se aqui fundamental para reforçar a avaliação formativa, de modo a aumentar o rigor da avaliação, não apenas fazendo uso de uma vasta gama de instrumentos de avaliação, como da diversificação de avaliadores. Cabe aqui referir a importância da autoavaliação e heteroavaliação desenvolvida pelos alunos (Vieira, 1998), modalidade de avaliação centrada no aluno e contextualizada no desenvolvimento de competências que o tornem autónomo, envolvendo-os ativamente no processo de autorregulação das diversas dimensões da aprendizagem, de forma a tornarem o processo de ensino-aprendizagem mais consciente e intencional. O Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro, mais recentemente através do despacho Normativo N°1/2005, de 5 de Janeiro, atribui “especial relevância [...] às disposições relativas à avaliação das aprendizagens,

entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino Básico”. Mais adiante, considera-se que “são intervenientes na avaliação, além do professor e conselho de docentes ou de turma, o aluno [...]”.

Pode ainda ser referida a *avaliação formadora*, correspondente à regulação de um curso ou ação de formação. Partindo das dificuldades apresentadas pelos alunos, o professor poderá refletir sobre as estratégias desenvolvidas e, se necessário, serem reformuladas, no sentido de tornar o processo de ensino mais eficaz.

Avaliação de certificação: A avaliação de certificação é obtida com base na avaliação de seleção, na avaliação de classificação e na avaliação aditiva, as quais têm como finalidade certificar. Desta forma, expressa-se, geralmente, em termos de sucesso ou insucesso. Esta modalidade avaliativa corresponde à maioria das avaliações realizadas no final do ano letivo, de uma ação ou ciclo de formação. Quando a avaliação é realizada à *priori* do processo, esta é implementada com um fim seletivo, pelo que se torna num caso específico de avaliação de certificação, designada por *avaliação de seleção*. Porém, se essa seleção implica uma ordenação de indivíduos, através de uma escala de valores, passa a ser considerada como *avaliação de classificação*.

Pode-se ainda referir a *avaliação aditiva*, correspondente ao somatório dos conhecimentos adquiridos, e que tem como função a realização de um balanço. Está será oportuna em momentos específicos.

Hadji (1994) considera que a avaliação se torna sumativa quando se propõe fazer um balanço (uma soma), [melhor dizendo, uma média de desempenho], depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira geral, depois de um ciclo de formação.

No contexto do sistema educativo português, está devidamente explicitado no Despacho Normativo N°1/2005, de 5 de Janeiro, (Ponto 24) que:

“A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.”

Este tipo de avaliação é formalizado no final de cada período e no final de cada um dos três ciclos do ensino básico. Para o 1º ciclo, a classificação é descritiva e qualitativa, passando, no 2º e 3º ciclos do ensino básico, a ser traduzida por um valor quantitativo numa escala de 1 a 5. No ensino secundário e no ensino superior a escala varia de 1 a 20 valores.

Qualquer dos tipos de avaliação referidos acima poderá ser interpretado segundo duas perspectivas: a normativa e a criterial (IIE, 1994).

- 1) Numa *avaliação normativa*, os resultados provenientes da comparação do desempenho, em relação a outras pessoas, ou em relação aos objetivos pré-definidos, são comunicados à administração e aos encarregados de educação.
- 2) Numa avaliação à luz da *interpretação criterial*, é comparado o grau em que cada objetivo é alcançado, sendo identificados os objetivos mínimos para a obtenção do sucesso.

Avaliação e juízo: O conceito de *juízo*, no sentido lato, corresponde ao processo através do qual uma pessoa emite uma opinião sobre outra, ou sobre uma situação (De Ketele, 1993).

O conceito de *avaliação* diverge do conceito de *juízo* em dois aspetos fundamentais:

- a) a avaliação refere-se a um conjunto de critérios, elaborados com um objetivo preciso, enquanto um juízo se refere a um conjunto de valores;
- b) A avaliação fundamenta uma tomada de decisão, enquanto um juízo não deixa de ser uma simples constatação (uma interpretação pessoal da observação de um facto (*idem*)).

Conclusivamente, De Ketele, (1989, 1993) define avaliação como sendo: i) a recolha de um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis; ii) a verificação do grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados à partida ou ajustados no decurso do processo do processo; iii) visa tomar uma decisão.

Por sua vez, o processo de avaliação é considerado por Figari (1996) como um conjunto de práticas, com vista à construção e ao confronto entre um referente (ideal) e o referido (real).

3.2.3. Finalidades da avaliação

Antes de ser implementado qualquer processo de avaliação, é pertinente delimitar a natureza da decisão a ser levada a cabo, para serem definidos os objetivos. Face a esses objetivos, a avaliação deve ser fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa. Ainda, no ponto 6 do *Despacho Normativo N.º 1/2005*, a avaliação das aprendizagens e das competências assenta nos seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;

- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

A avaliação de um dispositivo educativo pode assumir uma de três finalidades fundamentais:

- 1) — assegurar a qualidade ou a melhoria de um serviço, tendo em consideração as necessidades e a relação existente entre o processo e o produto. Neste sentido, torna-se fundamental a recolha de informação e um contacto muito próximo com os intervenientes, em que o avaliador servirá de guia para a tomada de decisões, visando a melhoria;
- 2) — servir de feedback, sendo efetuada uma análise retrospectiva de projetos, programas ou produtos acabados;
- 3) — servir de exemplificação, baseado em critérios pré-definidos (Álvarez Méndez, 2001).

A avaliação deve, então, colocar-se ao serviço dos interesses formativos, e isso acontece quando a mesma se converte em atividade de conhecimento, fornecendo elementos para a correção, isto é, quando é convertida em ato de aprendizagem. A avaliação que aspira a ser formativa tem de estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço dos que nela participam e dela beneficiam. Como atividade de investigação e reflexão, encontra-se compreendida entre a recolha, por diversos meios, de informação (exames, entrevista, observação, correção de provas, autoavaliação, relatórios, dossiers), a respetiva interpretação e análise crítica dessa informação e a avaliação do rendimento no processo de ensino/aprendizagem, com o propósito de serem tomadas decisões adequadas no momento oportuno, visando assegurar e estimular o progresso formativo contínuo do aluno, bem como de ser assegurado o desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo (*idem*).

Compreender a avaliação torna-se uma possibilidade de refletir sobre o ensino. Os instrumentos que construímos para identificar o domínio do aluno em conteúdos ou habilidades devem ser encarados como indicativos e não como reveladores de toda a verdade sobre o aluno. Dito por outras palavras, os resultados que encontramos permitem a formulação de hipóteses sobre o desempenho do aluno numa dada situação. Porém, estes mesmos resultados são elementos riquíssimos que nos informam sobre o tipo de ensino que o professor e a instituição estão a desenvolver. Ao preparar um instrumento para avaliar, o professor define as suas prioridades, descreve os seus interesses e identifica claramente o que considera importante de entre tudo o que ensina. Contudo, o processo de ensino não se encerra no processo de ministrar aulas, fazer

avaliações e julgar o desempenho do aluno. Ser educador nos dias de hoje, envolve também garantir a equidade do/no ensino. E, neste sentido, a avaliação pode ajudar, oferecendo elementos para se analisar onde se compreender pode aperfeiçoar este ensino.

3.3. A autonomia na educação

Atualmente, observamos uma tentativa de passagem de um modelo de gestão autoritário e centralizador para um outro mais descentralizador e participativo (Thurler, 2001). A transferência de poderes para os atores no terreno exige responsabilidade, ou seja, maior autonomia leva a uma maior responsabilidade (Roullier, 2004). Como uma organização autónoma, a escola tem o dever de justificar as suas decisões/opções, no sentido da responsabilização, da transparência e da compreensão das dinâmicas desenvolvidas no seu seio (Azevedo, 2005, Roullier, 2004, Thurler, 2001). Assim, a prestação de contas é vista segundo Azevedo (2005, p.5), “como o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia”(Correia, 2006) .

Em Portugal, apesar da sucessão de reformas educativas se situar entre lógicas de centralização, desconcentração, descentralização e (re)centralização, estes modelos pautam-se por alguns princípios comuns, entre os quais se destacam :

- igualdade de acesso e de oportunidades educativos;
- reconhecimento da diversidade na valorização dos contextos locais;
- melhoria da qualidade do serviço educativo;
- obtenção de melhores resultados;
- respeito pelas desigualdades culturais e sociais. (Morgado, 2003a, p.201)

3.3.1. O conceito de autonomia

As referências à autonomia presentes nos inúmeros debates relacionados com a educação são infindáveis, pelo que esta palavra entrou no uso corrente quer dos agentes ligados à educação, quer nas conversas do quotidiano. Importa, por isso, aqui, clarificarmos alguns dos seus significados e significações.

Nos dicionários de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2001), o conceito de *autonomia* significa autodeterminação; liberdade moral ou intelectual; regulação dos próprios interesses; responsabilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas; liberdade de

vontade racional que só obedece à lei por ela mesma legislada; liberdade de decisão; independência administrativa.

Sendo um conceito caracterizado por uma vincada polissemia, resultante das várias perspectivas de análise e aplicação que permite, numa dimensão sociológica, o termo *autonomia* encontra-se associado ao conceito de liberdade e “refere-se ao direito fundamental dos países autónomos se autogovernarem, de se regerem por leis próprias, [...], implicando também consciencialização e responsabilização”⁴¹.

A autonomia pode, ainda, ser perspectivada segundo três campos distintos: o pessoal, o organizacional e o político.

3.3.1.1. O conceito de autonomia numa dimensão pessoal

Numa lógica pessoal e num contexto educacional, remetemos o nosso raciocínio para os agentes mais diretamente relacionados com a educação: os professores e os alunos.

Recordando que um dos princípios da educação, consagrados na LBSE, se reporta a uma formação integral do aluno, como cidadão e como pessoa, esta implica uma “caminhada para a maturidade e um progressivo caminho para a autonomia” (Pinto, 1998, p.17). Estão aqui implícitas as relações que cada ser humano vai estabelecendo ao longo da sua caminhada de amadurecimento na sua afirmação como sujeito, não significando, contudo, que como ser social a conquista de autonomia não exija uma rutura dessas relações. Daí a necessidade de encontrar um equilíbrio entre distintas dependências que configuram o próprio conceito de autonomia.

Todavia, no que se refere à autonomia de grupo ou até, organizacional, a *autonomia* não significa rutura com outras instituições, uma vez que, numa época de globalização e mundialização das sociedades atuais, as interdependências são valências cada vez mais fortes e imprescindíveis para desenvolvimento e sustentabilidade, não traduzindo, por si, ausência de autonomia.⁴²

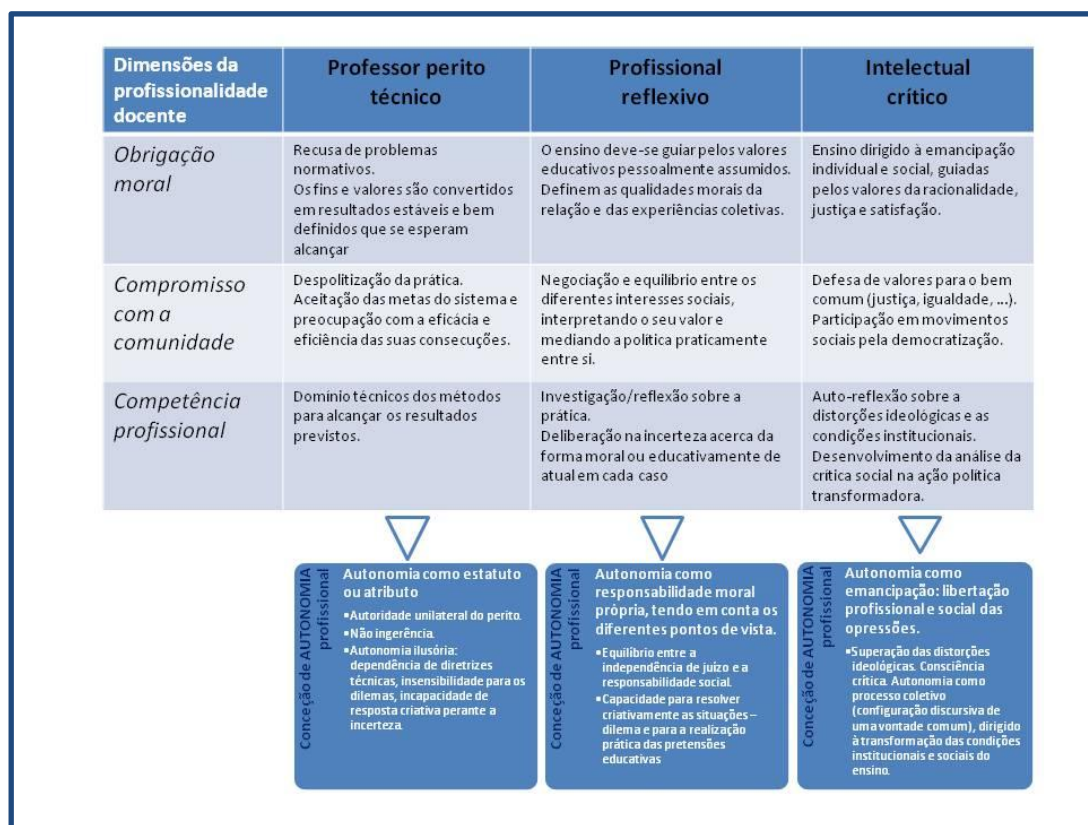
⁴¹ Brandão (1987), citado por João Paraskeva e J.C. Morgado In: *Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica*. Este artigo foi requisitado ao Repositório dos Serviços de Documentação da Universidade do Minho, não tendo sido possível a recolha de informação relativa à data.

⁴² “A autonomia como condição de autodeterminação para conviver com os riscos, incertezas e conflitos passa a ser considerada hoje na escala de valor como um bem necessário gerador de decisões e criador de possibilidades no manejo com o conhecimento. É a única alternativa aberta para orientar nossa capacidade de relacionamento com a “superprodução” da sociedade contemporânea. No desenvolvimento desse processo, as práticas sociais quotidianas são frequentemente alteradas e as informações renovadas são uma constante dessa dinâmica. Isto faz com que o conhecimento reflexivamente aplicado altere a vida, obrigando os indivíduos, as instituições e as organizações políticas, sociais e económicas a reformularem os seus conceitos e valores como pressupostos básicos para a entrada no processo da globalização”. In: Holgónsi Soares Siqueira, *O sentido da autonomia no processo da globalização*. Consultado <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia1.html>, em 17 de Junho de 2009.

3.3.1.2.A autonomia curricular e os sentidos dos professores

Atualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente em plenas condições de autonomia, e que sejam geradoras não apenas de um constante intercâmbio direto com os seus alunos, mas também uma permanente interação com os seus pares (Lima, 2007, p.151).

Ao longo dos tempos, tendo em consideração os diferentes modelos de desenvolvimento dos professores, derivados das políticas educativas vigentes, e tomando como dimensões da profissionalidade docente *a obrigação moral*, *o compromisso com a comunidade* e *a competência profissional* e tendo em conta como é que os diferentes modelos de professores – desde o modelo de *perito técnico*, *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* – foram sendo afirmados, Contreras Domingo (2003) identifica diferentes concepções da autonomia profissional. Na sua obra *A Autonomia da Classe Docente*, publicada em 2003, o autor (*idem*, p.136) desenhou um quadro que sintetiza as concepções da autonomia profissional segundo os três modelos de professores – Esquema 4:



Esquema 4 – A autonomia profissional segundo os três modelos de professores. (Adaptado de Contreras Domingo, 2003, p.136)

Tendo em consideração que a autonomia deve ser entendida, no contexto da prática de ensino, como um processo de construção permanente, fruto da conjugação de vários elementos, quer pessoais, relativos aos compromissos profissionais, quer relacionais, dado que o ensino se relaciona num contexto de relações pessoais e sociais, quer dos valores (*Idem, Ibidem*), procederemos a uma análise reflexiva do quadro supracitado.

A primeira abordagem concetual da autonomia dos docentes centra-se numa perspetiva de *professor como técnico profissional*, em que a autonomia é tida como ilusória, dado que é entendida como uma subordinação ao conhecimento teórico, em detrimento do conhecimento prático. A atividade docente reduz-se à mera "transmissão de conhecimentos disciplinares, sem que se dê importância a conhecimentos das práticas profissionais e a processos e situações sociais, sendo desvalorizada a sua capacidade reflexiva, assim como do controlo do processo de ensino-aprendizagem" (*Idem, Ibidem*).

Apesar de uma manifesta reivindicação de autonomia como forma de praticar o ofício de ensinar com significado, vontade e intenção criadora, o aumento da regulamentação prescritiva das práticas docentes, foi contribuindo para uma significativa desumanização no trabalho. O acréscimo de burocratização institucional, a rotinização de procedimentos, o controlo

burocrático, que contribuíram para uma acentuada perda de autonomia dos docentes e, por consequência, a uma instrumentalização das práticas docentes, concorreram para agravar essa situação. É neste sentido que Gimeno (1990, p.16)⁴³ afirma que:

“ O docente não define a sua prática, mas antes, em todo o caso, o seu papel na mesma; e é através da sua atuação que se difunde toda a multiplicidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa. A sua conduta profissional pode ser uma pura resposta adaptada às condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se também de um ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular o seu pensamento e a sua capacidade para adaptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos”.

Numa perspetiva de *professor como profissional reflexivo*, o desempenho dos professores vai sendo construído tendo em conta o contexto (falamos aqui da escola, do meio socioeconómico em que se insere, da política e cultura que prevalece no momento), o que requiere a existência de uma sabedoria experiencial (conhecimento empírico resultante das práticas pedagógicas), para a resolução de cada situação do dia a dia, dentro da sala de aula (Angel Pérez Gómez, 2000). Neste âmbito, o professor exerce, de forma autónoma, a sua formação como pedagogo, quando “se depara, necessariamente, com a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (*idem*, , p.346). Essa autonomia resulta das práticas reflexivas que desenvolve quer na sala de aula, quer no trabalho coletivo com os pares, quer, ainda, nas relações com a comunidade educativa e a sociedade. Dado que a educação é um direito público, cabe ao professor a missão de preparar os homens do amanhã, capazes de contribuir para a melhoria da sociedade.

Segundo Contreras Domingo (2003), a autonomia refere-se a uma forma de ser e de estar da classe docente relativamente às suas vivências e ações, enquanto profissionais, oscilando entre os problemas sociais e educativos. Nestes termos, o professor, para além de uma atitude reflexiva, desenvolve um processo de questionamento constante das práticas, tanto ao nível de sala de aula, com no que concerne às políticas, valores e dinâmicas da escola, construindo assim, um “processo de emancipação, pelo qual se podem transcender as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino” (*Idem, idem*, p.155).

Enquadrada no contexto da escola pública e numa perspetiva de docente *profissional intelectual crítico e criador*, um outro autor assevera que:

⁴³ Citado por José Contreras Domingo (2003). In: *A autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora

“A um movimento nacional pela autonomia da escola deve corresponder a existência de um sujeito concreto criador e garante da autonomia da unidade escolar, para que não se caia no erro de se doar ou se impor uma escola autônoma a pessoas que não a querem ou não a compreendem” (Rodrigues, 1996).

Não se redimindo à vontade livre de pensamento por parte dos docentes, a *autonomia individual*, é entendida como capacidade de reflexão crítica, de uma racionalidade e da participação ativa num contexto social em mudança permanente. Neste sentido, os protagonistas educativos mais diretamente implicados na operacionalização do serviço educativo têm como missão a construção da mudança desejada e a tomada de decisões ao nível curricular, de forma a serem contempladas as especificidades locais. Só assim conseguem promover uma vivência democrática, justificada pela participação entre todos os membros da comunidade educativa, e por isso, construída coletivamente, responsabilizando-se pela definição dos critérios de avaliação, pela gestão dos recursos, pelos métodos pedagógicos, pela construção de projetos conjuntos, entre outros. Estes pressupostos só serão possíveis em condições de verdadeira autonomia coletiva. (Morgado, 2003a).

Porém, nas últimas décadas, com as sucessivas reformas implementadas no sistema educativo, tem-se constatado uma inversão de sentidos, com uma regressão do social e do político na educação. Acentua-se a dependência das orientações⁴⁴ emanadas, de forma desenfreada, pelos responsáveis educativos. O professor, para além da intensificação de funções dentro da escola, em particular, da sala de aula, vê-se comprometido a desenvolver tarefas e atividades que se inscrevem num modelo técnico da educação, com perda de autonomia, perda da liberdade pedagógica e de identidade docente e perda do poder aquisitivo para investimento em formação intelectual. No fundo, trata-se de uma consequência da imposição de políticas conservadoras, típicas de uma escola/sociedade neoliberal, em que imperam os valores economicistas sobre os humanistas, que propiciam condições de trabalho desfavoráveis ao processo de ensino/aprendizagem, segundo os princípios e valores da democracia, de justiça, igualdade de oportunidades e equidade e que são geradoras da modificação das relações entre as pessoas (pares profissionais, professor-aluno, aluno-aluno), estimulando-as a competir entre si mesmas.

⁴⁴ Orientações essas, impostas pelas políticas internacionais e baseadas nas atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais, que ditam a preparação de uma sociedade formada por cidadãos consumidores, por um lado e, por outro, criando uma força de trabalho qualificada, com a adequação do ensino à competitividade internacional. Neste contexto, Michael Apple (1997) afirma que na sociedade contemporânea [a educação] e a ciência e se transformam em capital técnico-científico.

3.3.2. A autonomia na escola

As concepções globais de reformas educativas traduzem uma transformação gradual, partindo da realidade social complexa e diversificada, com vista à melhoria da organização escolar (Martins, 1998).⁴⁵

A autonomia dos serviços públicos, consubstanciada pela delegação de poder, pressupõe responsabilização e transparência, definição de objetivos e recolha de informação sobre resultados. A prestação de contas é, neste sentido, apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia (Azevedo, 2005. p.18).

Numa dimensão prática, não deixando de estar vinculada num aparelho da administração pública, uma escola autónoma “escolhe os seus objetivos, toma decisões coletivas, opta por determinadas estratégias para implementar as suas decisões, depois de refletir criticamente sobre os resultados, todavia, em conformidade com as perspetivas genéricas da centralidade (Pinto, 1998). É através do órgão representativo da comunidade (constituído por professores, pais e encarregados de educação, autarcas, representantes de grupos socioeconómicos e culturais) que são assegurados os interesses da comunidade, cabendo-lhes a sua regulação e prestação de contas. Porém, o Estado não se pode subtrair da tutela e assumir funções de apoio e compensação às escolas, no que respeita a recursos humanos e organizacionais necessários, nem de deixar de garantir a igualdade de oportunidades de todos e às diferentes escolas.

Por sua vez, sendo a escola um bem público e, por isso, um direito de todos os cidadãos, é da sua responsabilidade contribuir para a construção de uma sociedade democrática, garantir uma efetiva igualdade de oportunidades e atenuar as desigualdades sociais existentes. Torna-se, então, imprescindível uma maior ligação entre os órgãos de escola para a defesa dos interesses locais, para garantir uma maior qualidade da educação e do serviço de cidadania, quer para a prevenção da exclusão e, ainda, para a redução do abandono escolar e da ignorância.

⁴⁵ Citado por Guilherme d'Oliveira Martins (1998), Autonomia e cultura de responsabilidade. In: Alfredo Dias *et al*, *Autonomia das escolas. Um desafio*. Lisboa: Texto Editora. Encontrava-se, então, a exercer funções governativas, como Secretário de Estado da Administração Educativa (1995-1999). Foi ainda, Ministro da Educação (1999-2000), Ministro das Finanças (2001-2002) e Ministro da Presidência (2000-2002).

Face ao exposto, emerge a necessidade de inovação e mudança de paradigma educativo. O desenvolvimento da dimensão local das políticas educativas, em que é evidente uma nova relação entre o Estado e as escolas, conduz a uma partilha de responsabilidades com os intervenientes educativos locais, professores, alunos, pais e encarregados de educação, autarquias e representantes de instituições sociais, económicas, culturais e recreativas. Neste sentido, o reforço de autonomia corresponderá a uma medida de descentralização, não para instâncias intermédias, mas para as próprias escolas. Acerca deste assunto, Sousa Fernandes defende que “a autonomia se distingue na descentralização⁴⁶, na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo, mas mais diretamente, a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição” (Fernandes, 2005, p.59). Todavia, este processo é dimensionado segundo duas vertentes. A primeira, denominada como *autonomia decretada*, envolve a definição de “políticas e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governo das escolas” (Barroso, 2005, p.23). A segunda, diz respeito à *autonomia construída*, consubstanciada nas dinâmicas sociais que em cada organização e para lá das determinações político-administrativas, produzem formas de regulação autónoma” (*Idem, ibidem*). É neste contexto que se procuram estimular dinâmicas de tomadas de decisão coletivas, de partilha e integração da e na sociedade que “viabilizem uma forma de teorizar e praticar um ensino e aprendizagens, mais justos e que atendam aos interesses da comunidade educativa, tendo em consideração os seus valores, contextualização sócio-económico-cultural, [desafios e ambições] (Barroso, 1996). Para que estas constatações se tornem exequíveis, as políticas educativas devem direcionar-se para o exercício de uma autonomia real, construída e não decretada. O mesmo autor acrescenta que, na realidade, a autonomia decretada propriamente dita não existe, dado que a autonomia é uma construção social e política, resultante da interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. Sobre este assunto, Pinto (1998) acrescenta

⁴⁶ Nos anos 80, face à crise, as políticas educativas, transitam de um paradigma de *centralização total*, para uma *centralização desconcentrada*. Referimo-nos à criação das Direções Regionais, em que o Estado desdobrou os pólos através dos quais decide sobre tudo o que de importante se refere à direção das escolas, onde atuam agentes dependentes hierarquicamente do poder central. Mais tarde, verifica-se a delegação de algumas competências e poderes a agentes dependentes. Num contexto de *descentralização*, o Estado delega poderes e competências administrativas, passando a exercer uma missão de tutela. Com a implementação da *autonomia* nas escolas, o Estado cede poderes, sendo necessária a criação de um corpo representativo da comunidade educativa — a Assembleia de Escola/Agrupamento, atual Conselho Geral — constituída por um elenco de membros dos diversos sectores educativos (professores, alunos, pais e encarregados de educação, autarquias e representantes de instituições sociais, económicas, culturais e recreativas), que não estão sujeitos ao dever de obediência à hierarquia da administração pública, cabendo-lhe assegurar a igualdade de oportunidade de todos, nomeadamente através da construção de currículos alternativos e com a criação de unidades TEIP (Pinto, 1998). Na última década as políticas educativas enquadram-se num paradigma de *(re)centralização*, (Morgado, 2003).

que a autonomia não sendo algo que se recebe, é algo que se constrói e se conquista. E, se é certo que “nenhuma sociedade se muda por decreto, também é verdade que as escolas não se tornam autónomas por decreto”, Todavia, essa autonomia só terá sentido “se cada escola encontrar a sua própria identidade, se for ela própria irrepetível na construção de um projeto educativo partilhado” (Teixeira, 1995, p.75).⁴⁷

Em síntese, nenhuma escola se torna autónoma pela implementação de um decreto e nenhum normativo transforma uma escola numa organização autónoma, só por si, sendo necessária uma vontade própria dos protagonistas educativos para que esta se construa, num ambiente de participação ativa, intencional, responsável e reflexiva, que se cruze com os interesses da comunidade educativa em que se enquadra, desde que esta seja a resposta a uma efetiva prestação de um serviço educativo de qualidade.

É através da construção participada de um projeto educativo, num quadro de autonomia real, que a escola, como organização educativa, traça o seu perfil de identidade, delineia os princípios filosóficos que conduzirão à definição de objetivos e metas, desenvolverá a sua atuação, respeitando os princípios de democracia, justiça e equidade, e se responsabilizará pela formação integral dos seus alunos.

Segundo Barroso (2003), a avaliação é assumida como um mecanismo de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder. No caso da educação, “a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (*idem*, p.40).

Uma das preocupações fulcrais do nosso estudo incide na identificação dos modos de regulação da organização educativa visada e na compreensão do impacto dos resultados da autoavaliação na vida escola, mais especificamente, nas práticas dos professores e na autonomia de que dispõem ao nível curricular, para uma procura de melhoria do serviço educativo. Reconhecendo que essa regulação é efetuada com base na recolha, análise e reflexão de informação relativa às dinâmicas da escola, é nosso propósito percecionar que mecanismos, e mais especificamente, que dispositivos de avaliação interna foram construídos e qual foi o

⁴⁷ Manuela Teixeira (1995, p.75). *O professor e a escola : perspectivas organizacionais*. Citado por Conceição Pinto (1998, p.24).

impacto por eles criado, nomeadamente, nas dinâmicas da escola e das práticas dos professores, com vista à melhoria do serviço educativo e da eficácia da escola.

3.3.2.1. Breve percurso histórico da autonomia em Portugal e o enquadramento legal da autonomia na escola

As questões educativas relacionadas com o conceito de autonomia surgem a par de um novo paradigma de análise da escola, especificamente, da escola como organização. Quando a escola é tomada como um espaço onde confluem fatores de natureza individual, grupal, social, histórica e política, a preocupação pelo sucesso e insucesso, pelo “clima” e “cultura” da instituição, pela relação escola-comunidade são tomados como pontos craveira da ação educativa. A aposta num melhor funcionamento será potenciada através do reforço de competências e de uma autonomia organizacional. São referenciados outros fatores de natureza político-ideológica e social, centrados no aprofundamento da democracia, conseguida pela participação de todos os atores educativos e de uma forte de implicação da sociedade na vida escolar, e sua responsabilização, favoráveis a um quadro de autonomia nas escolas.

Ao longo de várias décadas, a realidade educativa em Portugal, país de cultura centralista, compagina-se com a escola como uma “unidade administrativa, prolongamento da administração central que define regras e normas para o sistema educativo” (Vasconcelos, 1999, p.21). Porém, face ao alargamento da escolaridade obrigatória⁴⁸ que conduziu a uma massificação das escolas e à uniformização do ensino, o Estado vê-se confrontado com sérios problemas resultantes do formato de uma escola uniforme, em que é definido e implementado um currículo de formato “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1999) que não se coaduna com a diversidade de lógicas de escolarização e de públicos.⁴⁹ É neste âmbito que o Estado propõe a transferência de responsabilidades para as instituições locais, num movimento de “territorialização” das políticas educativas, com a redefinição de competências imputadas a

⁴⁸ É com a reforma de Veiga Simão (lei n.º 5/73, de 25 de Julho) que se inicia a “democratização do ensino”, em que a participação de professores e alunos no processo educativo se torna mais significativa, ultrapassando a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava (Formosinho e Machado, 1999), e que se torna visível a “tomada de poder” no que respeita à gestão, junto das assembleias de estudantes e de professores, Conselhos Pedagógicos e Conselho Administrativo, Conselhos de Grupo, Conselhos de Turma e Diretores de Turma.

⁴⁹ Referimo-nos aos grupos que teriam como opção de ensino segundo uma via mais técnica e profissionalizante e que ficam sem alternativas de escolha).

órgãos intermédios e locais. Estão dados os passos iniciais para descentralização e autonomia das escolas.

A partir dos anos 80, tornam-se frequentes os debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia, da gestão democrática e da formação de professores, “valorizando o conhecimento da organização escolar que se pretende modificada, [numa lógica pedagógica, em detrimento] da socialização conformista e burocrática”. (*Idem*, p.106).

As exigências da modernização, face à adesão de Portugal à Comunidade Europeia, entre as quais se destaca a exigência de formação específica para o exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa nas escolas, vêm ancoradas a ideias de desburocratização, em favor da aproximação dos serviços educativos à população educativa e da participação de todos os agentes educativos — professores, alunos, pais e encarregados de educação, pessoal não docente, autarquias, representantes de interesses socioeconómicos, culturais e científicos, de interação institucionalizada entre a escola e a comunidade. Os princípios, operacionalizados através de modelo de administração descentralizada, implicaram uma desconcentração em serviços intermédios, consubstanciados nas Direções Regionais da Educação (DRE), que receberam poderes delegados do centro, em matéria de organização, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino, de gestão de recursos humanos e materiais e apoio social escolar, como forma de aumentar a eficiência do serviço educativo, mantidos, todavia, segundo um paradigma de centralização. (*Idem*, p.109).

Contudo, só com a publicação do Decreto Lei n° 43/89, de 3 de Fevereiro, são consagradas práticas educativas, numa lógica de autonomia *decretada* (Barroso, 1996), em que cada escola passa a ter a possibilidade de conceber e implementar um projeto educativo próprio que traduza as prioridades e opções da escola, bem como, os interesses da comunidade educativa em que se inseriam.

“Entre fatores de mudança da administração educacional inclui-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola [...]. A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, [...] em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Artº 2º)

Pese embora o facto da autonomia já se ver contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada pela Lei n° 46/86, de 14 de Outubro⁵⁰, por exemplo, nos ponto 2 e 3 do Artigo 43º que determinam:

⁵⁰ No ano de 1986, o X Governo dá posse à Comissão de Reforma Educativa CRE, dando-se início a um novo ciclo de políticas educativas

“O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.”

“Para os efeitos do número anterior serão adotados orgânicas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia de ação”

(Dec. Lei N° 46/86, de 14 de Outubro, Art.º 43 - Ponto 2e Ponto 3).

- **O Decreto Lei nº 172/91, de 10 de Maio**

O Decreto Lei nº 172/91, de 10 de Maio, vem reforçar o Decreto Lei nº 43/89, com a definição do regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolas, do ensino básico e secundário, situando *“ a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade essencial à realização da reforma educativa” (Preâmbulo).*

Um aspeto a destacar da análise deste normativo prende-se com o facto de matriz organizacional se expandir aos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, introduzindo o conceito de área escolar para as referidas instituições educativas, em que os órgãos de direção, administração e gestão, passam a ser: o conselho de escola, o conselho de área escolar, o diretor executivo, o conselho administrativo, o conselho pedagógico e o conselho de núcleo.

Através deste diploma, são garantidos os princípios de participação, democraticidade e integração comunitária.

Porém, este normativo foi implementado de forma experimental num número reduzido de escolas, pelo que foi considerado um normativo transitório. Todavia, visava dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, “de maiores graus de autonomia e criar condições que lhes possibilitassem assumir novas responsabilidades, nomeadamente no que se refere a articulação entre os diferentes níveis educativos, potenciando uma melhoria da qualidade educativa e o respeito pela especificidade de cada escola e do seu projeto” (Delgado & Martins, 2002, p.33).

Mesmo assim, marcou a sua importância por criar condições para a tomada de decisões locais, através da construção do projeto educativo da escola, do regulamento interno, do plano anual de atividades, e do orçamento anual da escola.

- **Decreto Lei 115-A/98, de 4 de Maio.**

O Decreto Lei 115-A/98, de 4 de Maio, teve como base um “Estudo Prévio” sobre a autonomia e gestão encetado por João Barroso e encomendado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA). O referido estudo resultou “da procura de execução de reforço da autonomia das escolas”(Machado & Formosinho, 1999, p. 114), tendo presentes as dimensões política, administrativa, teórica e prática do sistema educativo.

Neste normativo, a escola passa a ser considerado como centro privilegiado das políticas educativas. Uma das inovações significativa ao nível de transferência de poderes da administração para as escolas, é a possibilidade de poderem ser celebrados contratos de autonomia, o que significa uma partilha de responsabilidades e a necessidade de uma maior regulação e prestação de contas, quer à administração central, quer à comunidade educativa em que cada escola ou agrupamento de escolas se integra.

Reconhecendo que a autonomia das escolas é condição imprescindível, como garante da qualidade educativa, com este documento legal a autonomia passa a ser contemplada nas suas diversas dimensões: i) no que respeita à organização interna; ii) nas relações entre os níveis central, regional e local da Administração; iii) na transferência de novas competências, quer ainda; e iv) no estabelecimento de parcerias socioeconómicas e culturais, como garantia de um maior envolvimento da comunidade educativa.

Neste contexto, o papel da Administração central passa a ser de regulação e apoio, como forma de garantir uma verdadeira igualdade de oportunidades e a equidade.

O Decreto Lei nº 24/99, de 22 de Abril, consagra a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, devendo as escolas assumir poderes de decisão que até aí eram da competência do Ministério da Educação.

- **Decreto Lei 75-A/2008 , de 22 de Abril**

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino

e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Assim, a publicação do Decreto Lei 75-A/2008, de 22 de Abril, consagra o reforço da autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas como forma de melhorar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação (Preâmbulo).

Com este normativo, o Ministério da Educação vem reforçar a regulação e o apoio mais próximo às escolas, através da prática de reuniões regulares com os conselhos executivos, tendo delegado neles competências da administração educativa, bem como competências para a contratação e a avaliação de desempenho do pessoal docente (*idem*).

O mesmo documento legal promove, ainda, a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação – o Conselho das Escolas (*idem*).

O presente decreto-lei consagra a instituição de um órgão colegial – o Conselho de Escola⁵¹ – constituído por membros representativos do pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), autarquias e ainda, representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Esta medida tem como finalidades: “reforçar participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, “o assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola” e ainda, promover uma maior abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. (D.C. N° 75/2008, Artº 4º, ponto 1).

Neste sentido, torna-se primordial prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.

Algumas das competências outorgadas a este órgão colegial foram a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno) e as decisões estratégicas e de planeamento, que constam nos documentos orientadores da escola — Projeto

⁵¹ O conselho de Escola veio substituir a Assembleia de Escola, consagrado no D. L. n° 115-A/98, que lhe antecedeu, introduzindo algumas alterações na sua constituição, nomeadamente, a redução de membros representativos do pessoal docente e o aumento de membros da comunidade educativa.

Educativo, Plano de Anual de Atividades e o acompanhamento da sua concretização, através do Relatório Anual de Atividades.

Outra das medidas consagradas neste diploma refere-se ao reforço das lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Este objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, a que são outorgadas competências necessárias para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa, cabendo-lhe proporcionar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. Desta forma, haverá, em cada escola, um rosto que a identifica. Este “líder” será ainda responsável quer pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo para o efeito a presidência do conselho pedagógico, quer pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos disponíveis. É-lhe, ainda, conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. O diretor de escola será coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constituindo, porém, um órgão unipessoal e não um órgão administrativo colegial.

Um último objetivo consagrado no presente decreto-lei corresponde ao reforço da autonomia das escolas, tão reclamada por todos os sectores de opinião. Todavia, para que a autonomia se consubstancie na melhoria do serviço público da educação, só possível em determinadas condições, o diploma atribui maior poder de intervenção aos órgãos órgão de gestão e administração – o diretor, institui um regime de avaliação e de prestação de contas, uma vez que a uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

“A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas” (D.L. n° 75/2008, Preâmbulo).

3.3.2..2. Os documentos orientadores do processo educativo que operacionalizam a autonomia da escola

Em Portugal, é com o Despacho Normativo 27/ME/97, publicado em 2 de Fevereiro de 1997, que é regulamentado o início do processo de autonomia da escola, correspondendo o ano de 1997/98 ao ano de aplicação do regime de autonomia e gestão das escolas, pressupondo a construção da sua própria identidade, configurada no Projeto Educativo e no Regulamento

Interno. É nestes documentos que devem estar definidos os princípios educativos, as prioridades da ação educativa e as modalidades de organização que se adequem à realidade concreta de cada comunidade educativa (Matias, 1999, p. 6).

- **Do Projeto Educativo ao Plano Anual de Atividades**

Nas últimas décadas, com a massificação do ensino, o que aumentou a heterogeneidade de públicos que frequentam a escola, a ação educativa foi sendo alvo de permanentes mudanças, na procura de respostas aos desafios da sociedade, cabendo-lhe a preparação dos alunos de uma forma integral, dotando-os de competências e destrezas “talentos e potencialidades criativas”, que lhes permitissem “aprender ao longo de toda a vida”, responsabilizando-os pela realização do seu projeto pessoal (Pacheco & Morgado, 2002, pp.10-11). Sendo aqui considerada a conceção de *projeto* definida por Barbier (2003, p. 43), como “um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a ação”⁵², corroboramos o mesmo autor ao considerar que “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro a «fazer», um amanhã a concretizar, um possível em transformar em real, uma ideia a transformar em acto.” (Barbier, 1996: 52). Referimo-nos ao projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas, construído de forma participada, por todos os agentes educativos e aprovado pelo actualmente designado Conselho Geral de Escola/Agrupamento.

Com base neste documento orientador, é elaborado o Projeto Curricular, que corporiza o instrumento referencial que traduz o modo como os professores interpretam o currículo nacional e o adaptam a um contexto específico.

Um outro documento da autonomia das escolas reporta-se ao Regulamento Interno, documento este que regulamenta a operacionalização da ação escolar, também por nós analisado, dada a sua relevância na reorganização da ação educativa, “enquanto instrumento de renovação e/ou inovação das práticas curriculares (Pacheco & Morgado, 20002, p:14), possibilitando-nos uma mais ampla compreensão das conceções e práticas da escola enquanto organização educativa e dos professores inquiridos acerca dos temas abordados no nosso estudo.

⁵² Jean-Marie Barbier (2003). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.

Em Portugal, o Projeto Curricular de Escola ganha centralidade na sequência do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado no Despacho N.º 4848/9, de 30 de Junho, a partir do qual é dada a possibilidade às escolas de assumirem um papel decisivo na gestão e organização curricular, pelo espaço de atuação que lhes é aberto, implicando desta forma, que haja uma acção conjugada de órgãos com responsabilidade nas estruturas decisórias e formativas (Reis, 2005, p. 52).

Sendo consequência de mudanças das políticas educativas no final do séc. XX, a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, veio impor novas dinâmicas na educação, passando as escolas a ter a possibilidade de “construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança” (...), e a gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo” (Preâmbulo do DL 115-A/98). Porém, é com o Decreto-Lei n.º 6/2001 que são legitimados projeto curricular de escola e ao projeto curricular de turma:

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Art.º 2º, pontos 3 e 4).

É com o Decreto-Lei nº6 /2001, de 18 de Janeiro, que é aprovada a reorganização curricular do ensino básico, “no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos, quer no plano curricular quer na organização de processos (...) a integração do currículo e da avaliação”, constituindo um elemento regulador do ensino e da aprendizagem, e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares visando a realização das aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, desenvolvendo mediadas de combate à exclusão, minimizando o combate à exclusão, nomeadamente através da criação de currículos alternativos e através da constituição de territórios de intervenção prioritária e dos cursos de educação e formação profissional inicial (Lemos & Conceição, 200, p.13-16).

Para uma mais ampla compreensão das atuações dos professores e de toda a dinâmica da instituição educativa em estudo, nomeadamente no se refere às tomadas de decisão e práticas pedagógicas, no âmbito da interpretação do currículo nacional e programas, e com que autonomia procederam à sua elaboração e implementação, o Projeto Curricular do Agrupamento revelou-se um documento de suma importância para o nosso estudo. Sendo estes documentos

orientadores do processo educativo - Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola – foram alvo de avaliação, o primeiro no final do triénio 2005/2008 e o segundo no final do ano letivo de 2007/2008. Pareceu-nos importante perceber que relações e medidas foram estabelecidas entre estes documentos e a sua relação com o desenvolvimento do processo de autoavaliação do Agrupamento.

Resta fazer referência ao Plano Anual de Atividades e Formação que materializa a implementação dos Projetos Educativo e Projeto Curricular do Agrupamento, facto pelo qual decidimos proceder à respetiva análise e confrontá-la com os dados de opinião dos professores inquiridos e entrevistados. Foi-nos ainda disponibilizado o Regulamento Interno do Agrupamento, “ elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, devendo nessa elaboração participar a comunidade escolar, em especial através do funcionamento da Assembleia da Escola.” É este documento que consubstancia toda a estrutura orgânica dos grupos administrativos e pedagógicos, assim a operacionalização dos projetos educativo, curricular e curricular de turma e Plano anual de Atividades e Formação.

Capítulo IV

A Avaliação Institucional

4. A Avaliação Institucional

4.1. Porquê a avaliação das escolas

Nas últimas décadas, a avaliação de escolas tem vindo a ser considerada primordial, na medida em que se pode tornar um processo um gerador de mudança e contribuir para a tomada de decisões no sistema de ensino, a distribuição dos recursos e a melhoria da aprendizagem nas escolas. Sobretudo quando se sabe que a maior autonomia das escolas não pode analisar-se à margem da maior importância dada aos mecanismos de mercado como forma de prestação de contas. A escola é cada vez mais reconhecida como elemento chave no sistema de ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos, pelo que, para além da relevância de um permanente acompanhamento e avaliação, se torna fundamental a obtenção de um retorno/feedback sobre os resultados de forma a identificarem maneiras de melhorarem as suas práticas, tanto pelos professores como pelas entidades avaliadoras (grupos internos e/ou externos à escola). Assim sendo, é consignada às escolas a responsabilização pela prestação de contas, quer dos seus resultados quer da qualidade e eficácia do seu desempenho, tanto à administração educativa como à própria comunidade educativa em que se encontra inserida.

Tendo em conta as considerações de Santos Guerra (2003a), a escola é uma caixa negra, na qual os alunos entram com um determinado saber e da qual saem com uma bagagem cultural. O autor refere-se aqui ao valor acrescentado aos alunos, desde que entram na escola até completarem o seu ciclo de estudos. Por outro lado, sendo que a escola está enquadrada num amplo contexto sócio/ económico/ político, terá como princípio educativo o cumprimento de uma missão social. Nestes termos, por constituir um mecanismo de regulação e controlo da qualidade educativa, a avaliação da escola não se deve reduzir ao simples estudo estatístico de aprovações/reprovações ou de taxas de abandono escolar. O *curriculum oculto* desenvolvido nas escolas, a “política de rotulagem” (Apple, 1986), a aprendizagem de normas e padrões de conduta, fazem com que consideremos a avaliação de uma organização educativa como um processo ambicioso e complexo, que trata de responder à pergunta: *O que está a acontecer?* (Santos Guerra, 2003a, p.11).

De acordo com Stufflebeam (1987), a avaliação deve ser desenvolvida segundo três princípios:

- *A avaliação, sendo comparativa, deve basear-se num sistema de referência, para que se proceda a uma comparação com os referentes definidos.*

- *A avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que a requisita ou negocia*
- *A avaliação depende do grau de qualidade profissional dos avaliadores.*⁵³

4.2. Paradigmas da Avaliação Institucional

A avaliação é tomada como um empreendimento que busca a globalidade, reconhecimento e integração do conjunto da instituição. (Sobrinho, 1995)

Sendo plurirreferencial, a avaliação torna-se num processo complexo e caracterizado por ser polissêmico, estando inscrita em múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina com conteúdos já delimitados e modelos independentes. Pelo contrário, compreende um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autónoma, necessita de uma pluralidade de enfoques e da cooperação ou concorrência de diversos ramos do conhecimento e metodologias de várias áreas, não só para ser minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder, ela própria, ser desenvolvida concretamente de modo fundamentado. Não sendo monorreferencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos (Sobrinho, 2001, p. 2).

Qual a melhor avaliação para passarmos da informação ao conhecimento e do conhecimento à ação?

Conforme o peso de cada um dos fatores e a interação entre eles, teremos uma avaliação mais interna ou mais externa, mais formativa ou mais sumativa, mais qualitativa ou mais quantitativa, com a tónica no processo ou nos resultados. Daí a necessidade de seleccionar finalidades e expectativas ou, pelo menos, de estabelecer uma hierarquia de prioridade e intensidade (Azevedo, 2005. p. 22). Mais adiante, o mesmo autor acrescenta que os resultados da avaliação dos alunos são, certamente, uma informação relevante e um critério decisivo na avaliação das escolas. Contudo, sabe-se que esta informação não traduz toda a dinâmica da escola, nos seus diversos domínios.

⁵³ In: M^o Carmo Clímaco (2005). Avaliação de sistemas em Avaliação.

4.2.1. Modelos de referenciação normativa, de referenciação criterial e de referenciação ipsativa

A avaliação normativa e a avaliação criterial correspondem a mecanismos interpretativos dos diversos tipos de avaliação e distinguem-se por terem como base referenciais distintos. A opção por um ou outro modelo de avaliação depende, fundamentalmente, das finalidades da avaliação de um dado objeto. As fronteiras entre os dois modelos é contudo um pouco difusa, pelo que, não sendo mutuamente exclusivas, acabam por constituir abordagens alternativas que se complementam e se cruzam nas práticas diárias dos professores. sendo mais valorizada uma ou outra, consoante as finalidades a que a avaliação se destina.

A *avaliação normativa* é desenvolvida com base em normas ⁵⁴ ou regras, em que o desempenho de cada aluno é comparado com o desempenho médio do grupo em que está inserido. É aplicada quando se pretende classificar, atribuir níveis, com vista a selecionar, o que acaba por gerar competição entre os alunos. Poderemos dizer que este modelo de avaliação se enquadra numa lógica centrada no resultado. Em termos pedagógicos o ensino é centrado no professor, segundo um currículo uniforme.

A *avaliação criterial*, baseada em critérios, procura averiguar o desempenho do aluno relativamente a objetivos propostos, centrando-se no processo de aprendizagem, de forma a constituir um mecanismo de regulação formativa. É, por isso, centrada na progressão de cada aluno, respeitando as suas diferenças, através da implementação de pedagogias de diferenciação.

No que concerne às instituições educativas, a escola, em termos clássicos, também pode ser vista como uma “organização [tendencialmente] normativa”, na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974, p.72), embora neste caso a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas. Lima (1999, p.47) atribui uma “classificação tipológica das organizações coercitivas, utilitárias e normativas.” Concordando com esta tese, poderemos considerar a escola como uma organização normativa, dado que o controlo dos agentes educativos é

⁵⁴ Para Scriven (1991) conceito *norma* reporta-se a um conjunto de regras a partir das quais se verifica o desempenho dos indivíduos, comparativamente, em relação a um grupo. Para o mesmo autor, os *critérios* correspondem a indicadores de sucesso ou de mérito. Já Landesheere (1979) considera a *norma* como um conjunto de regras padronizadas que são aplicadas a um grupo e que têm a função de orientarem uma ação; por sua vez, os *critérios* pressupõem a construção de um referencial de indicadores com o qual se comparam, de forma qualitativa os resultados obtidos por cada indivíduo.

conduzido pelo poder normativo. Porém, a avaliação criterial tem vindo a ser preferida pelos protagonistas educativos, pelo menos em algumas das dimensões da educação, na medida em que é facilitadora do desenvolvimento pessoal e social, reconhecendo-se, para tal, a necessária criação de condições de uma verdadeira autonomia curricular e de gestão.

Se, através do processo de *autoavaliação*, se pretende verificar se a escola teve um melhor desempenho numa dada dimensão, em relação a um ano anterior, os dados recolhidos são comparados com o desempenho do [objeto avaliado] em momento anterior. Neste caso, estamos perante um referencial de avaliação ipsativa (Alaíz *et al.*, 2003a).

4.3. Dispositivos de Avaliação Institucional

Dado que a escola tem vindo a tornar-se um espaço de construção social, cada vez mais responsável pela educação e formação dos futuros cidadãos, a avaliação educacional, e mais especificamente, a avaliação institucional, tem vindo ao longo da história da educação a ser desenvolvida entre uma lógica de *regulação*, quando é assumida como “um instrumento de controlo administrativo-pedagógico (...) ou mesmo, [do] serviço da tecnoburocracia dos sistemas de ensino” e uma lógicas de *emancipação*, quando se subscreve como instrumento de aprendizagem crítica e reflexiva, visando a melhoria do serviço educativo (Afonso, 2002b, p.31).

Avaliar instituições educativas torna-se uma tarefa extremamente complexa, pelo que, dependendo das finalidades para que é desenvolvida, pode ser efetuada segundo diferentes modelos, que se situam entre a *heteroavaliação* e a *autoavaliação*, promovidas quer pela administração central, quer por iniciativa própria dos protagonistas da educação *in locu*, ou por instituições independentes e especializadas, quer ainda, segundo diferentes metodologias. (Azevedo, 2002).

4.3.1. Enquadramento legal e normativo da avaliação das escolas

Uma vez que o presente trabalho de investigação se procura dimensionar na base dos conceitos de avaliação e autonomia curricular, não podemos deixar de referir, ao nível do enquadramento legal do estudo, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que promoveu a reorganização curricular do ensino básico, tentando uma rutura com determinados pressupostos de organização educativa e curricular anterior. Este normativo proporcionou a assunção de um conjunto de princípios mais consonantes com os desafios que hoje se colocam no ensino e que devem nortear o funcionamento das escolas. Nele se evidencia o papel da

avaliação no ensino básico, em particular da avaliação formativa, que deve assumir um caráter contínuo e ser a modalidade a privilegiar.

Posteriormente, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, definindo as bases da autoavaliação, de caráter obrigatório, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e da avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a realizar no plano nacional ou por área educativa.

Passados quatro anos surge o Despacho conjunto n.º 370/2006, que consagra a avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino, um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse pressuposto, e apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação das escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projetos no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa de escolas, tais como o *Observatório da Qualidade da Escola*, o *Projeto Qualidade XXI*, o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, o *Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais*, o *Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias*, o *Projeto Melhorar a Qualidade* ou a *Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas*. Estes projetos têm proporcionado a acumulação de um conjunto de conhecimentos e de experiência, que se revelam fundamentais para uma ação consequente nesta matéria.

Entretanto, importa lembrar que o Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de Maio, tinha já aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, no qual se defendia a relevância da escola como entidade dotada de autonomia e como elemento de referência na definição das políticas educativas e curriculares.

Assim, a escola, enquanto centro das políticas educativas, deverá construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, que, tendo em conta os seus problemas e potencialidades, espera uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios provenientes da mudança socioeconómica e cultural, muito significativa, nos últimos tempos. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, pelo contrário, pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo (Morgado, 1999).

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, veio substituir o diploma anterior, definindo as escolas como estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. É para responder a essa missão, em condições de qualidade e equidade e de uma forma o mais eficaz e eficientemente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e do favorecimento da constituição de lideranças fortes. Entendeu o Governo, no exercício das suas funções que, antes mesmo de proceder a essa revisão, era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para melhorar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Nesse sentido, o Ministério da Educação estabeleceu a prática de reunir regularmente com os conselhos executivos, delegando competências na administração educativa da escola e atribuindo-lhe funções de contratação e avaliação de desempenho do pessoal docente. O referido normativo, promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de caráter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas. À escola, para além da prestação do serviço público de educação, foram atribuídas também responsabilidades na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente.

Atualmente, no que concerne à dimensão da *avaliação*, decretada no capítulo III, art. 12º, do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, tendo em consideração que a avaliação das aprendizagens do ensino básico e secundário deve constituir um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico, este documento legal incumbe a escola da responsabilidade de cumprir tais desígnios e de assegurar a participação dos professores, dos alunos e dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respetivo regulamento interno.

Além disso, no ponto 5 do mesmo artigo, é atribuída à escola a responsabilidade de se articular com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa, no âmbito da sua autonomia.

Para garantir a eficácia das aprendizagens, são definidas as modalidades de avaliação, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, de cada período letivo ou de cada unidade temática, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Por seu turno, a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático e recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. A outra modalidade de avaliação prevista, a avaliação sumativa, realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. (art.º 13º, Cap. III).

Face ao exposto, torna-se clara a importância da avaliação na organização e no desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem, bem como a necessidade de a escola tomar decisões que viabilizem o cumprimento das obrigações que lhe estão consignadas, o que nos remete para a construção da sua autonomia, em particular ao nível do desenvolvimento do currículo.

O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objetivos prioritários, em matéria de política educativa, a adoção de medidas, com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação.⁵⁵

O Conselho Nacional de Educação passa a ter a responsabilidade de realizar a apreciação das normas relativas ao processo de autoavaliação das escolas, do plano anual das

⁵⁵ Retirado do site http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C9_4.pdf. Consultado em 14-10-2008.

ações inerentes à avaliação externa das mesmas e dos respetivos resultados dos processos de avaliação interna e externa realizados, de modo a propor as medidas de melhoria do sistema educativo que se considerem necessárias (art.º 12.º). (Citado por Manuel Migueis, in Barroso, 2005, p.9).

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo proclama que a avaliação deverá ter um carácter contínuo, contemplando um conjunto de aspetos educativos, pedagógicos, económicos e financeiros, sendo definidos os seguintes objetivos, entre outros:

- Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo;
- Assegurar o sucesso educativo;
- Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa. (Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro, Artigo 3º)

“A avaliação institucional deve, nestes termos, construir um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização de suas possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: *conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas.*” (LBSE).

Estando voltada para a “melhoria do funcionamento institucional e de sua responsabilidade social (...), a avaliação requer uma decisão política de cada instituição no exercício de sua autonomia (...). Como a educação está comprometida com as necessidades e os interesses públicos, sendo de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação deve ser democrática e participativa” (Sobrinho, 2003, p. 44-46).

A avaliação institucional “opera com a complexidade e a globalidade inerentes [às organizações educativas]. (...) Tem-se de projetar luz sobre toda a instituição e tentar compreender as diversas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão, relações de trabalho, a qualidade da produção científica, pedagógica e da vida social e tudo o mais, de modo o mais integrado possível, para interferir qualificadamente sobre essas realidades no seu todo ou em partes” (Sobrinho, 2002, p. 69).

A avaliação de escolas pode estruturar-se em duas categorias: interna e externa, que poderão decorrer em simultâneo, inter-relacionadas ou segundo processos independentes. A

avaliação interna é desenvolvida pela própria escola. A avaliação externa tem, na grande maioria dos casos, um carácter institucional e contribui para a avaliação do Sistema Educativo. Em Portugal, tem estado a ser realizada pelo próprio Ministério da Educação, através da Inspeção Geral da Educação e de avaliadores externos, especialistas em avaliação.

4.3.2. Modelos de Avaliação das escolas

A avaliação dos sistemas educativos emergiu na sequência de movimentos de política educativa internacionais do anos 70, sob a égide da OCDE e da UNESCO. Estes movimentos surgiram da necessidade de encontrar medidas de qualidade educativa e da clarificação da importância da educação, quer no o desenvolvimento integral dos jovens, quer no desenvolvimento económico e social (Clímaco, 2005). Pretende-se com a avaliação compreender e explicar todas as variáveis que contribuem para o (in)sucesso educativo, verificando-se até que ponto os resultados obtidos se aproximam ou afastam dos objetivos delineados, até que ponto as estratégias e procedimentos, aos diversos níveis de atuação, foram eficazes e eficientes, com o vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas e à prestação de um serviço público que se compagine com as necessidades e desafios permanentes, impostos pela sociedade em constante mudança.

Na sequência da publicação do D.L. n° 31/2002, de 20 de Dezembro, que consagra o sistema de avaliação dos estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário, no âmbito nacional, deu-se início a um programa de avaliação externa das escolas.

O Ministério da Educação (ME) deu início, (...), a um processo de avaliação externa de um grupo restrito de agrupamentos e escolas, tendo em vista o alargamento deste procedimento a todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O objetivo da generalização da avaliação externa prende-se com o desenvolvimento de uma cultura e prática de avaliação em todo o sistema educativo, considerada essencial para o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização e a prestação regular de contas. (ME, 2006).⁵⁶

4.3.2.1. Os projetos de avaliação que conduziram à autoavaliação das escolas

Não descorando o conhecimento adquirido em experiências anteriores, encetadas pela IGE, como por exemplo, a *Avaliação do funcionamento global das escolas* (1993-95), a Auditoria

⁵⁶ Consultado in: <http://www.min-edu.pt/np3/51.html>, em 11-11-2009

Pedagógica (1997), a *Avaliação das Escolas Secundárias* (1998-99), a *Avaliação Integrada das Escolas* (1999-2002) e a *Aferição da efetividade da autoavaliação* (2004-06), o XVII Governo Constitucional estabelece o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho”.

A avaliação externa passa, então, a ser realizada num plano nacional ou por área educativa, e assenta, para além da análise das mesmas dimensões da autoavaliação, em “aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (ponto 1, artigo 8.º). A avaliação externa também pode basear-se na “análise da qualificação educativa da população” (ponto 2, artigo 8.º).

A avaliação externa é efetuada por uma agência ou instituição externa à escola. A administração deve, paralelamente, desenvolver processos de avaliação externa para que cada escola tenha um padrão objetivo com o qual possa comparar a informação obtida na sua avaliação interna. A um nível macro, a avaliação externa visa contribuir que para a regulação do sistema educativo e o conhecimento das escolas, quer para analisar a qualidade do serviço educativo, quer, ainda, para a promoção de práticas de autoavaliação e de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo fomento da participação social na vida escolar.

De acordo com um estudo encetado Azevedo (2005)⁵⁷, nos diversos países da Europa, foram desenvolvidos dois tipos de avaliação externa, baseados na análise de objetivos distintos: a primeira, desenvolvida por um corpo inspetivo que se responsabilizou pela avaliação do sistema de ensino, podendo contar com colaboração organismos especializados que incidia em aspetos específicos, tais como a gestão financeira e as questões de segurança. Foi o caso de avaliação em França. Um segundo modelo de avaliação externa, esteve a cargo dos municípios, como nos casos da Dinamarca e da Suécia. Todavia, na maioria dos países em estudo, a avaliação permaneceu sob a égide das inspeções escolares (Azevedo, 2005a)⁵⁸

⁵⁷ Este estudo, encetado por José Maria Azevedo em 2005 e intitulado “Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos”, foi realizado com o apoio da Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento (FLAD) e envolveu a análise das experiências de avaliação de escolas dos 25 países da União Europeia (até à data) e ainda a Bulgária, Roménia, Islândia, Liechtenstein e Noruega.

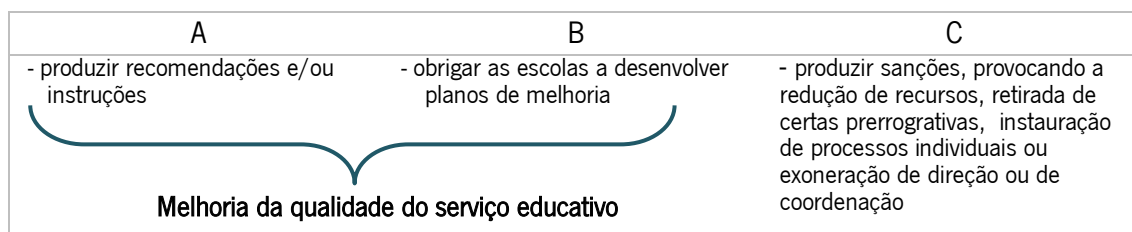
⁵⁸ In: Gaspar, T. (Org.) (2007). *Avaliação das Escolas. Modelos e processos. (Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005)*. Lisboa: CNE.

A definição dos critérios de avaliação, sob a responsabilidade da administração central, foi desenvolvida pelos inspetores ou ainda pelos serviços da administração educacional, quando a avaliação está sob a alçada das inspeções educativas. Quando a avaliação se realiza pelas entidades locais, os avaliadores definem os critérios, tendo em conta os objetivos formulados pela própria escola, não descorando, contudo, os princípios legislativos, as políticas e objetivos de âmbito nacional e as lógicas quer de centralidade no processo e, por isso, relacionadas com as atividades, quer de centralidade nos produtos, incidindo, essencialmente, sobre os resultados de aprendizagem (*idem, ibidem*). A avaliação externa tem como propósito, efetuar uma análise da performance da escola, organizada segundo os seguintes temas:

- | | |
|---|---|
| - ensino/aprendizagem nas salas de aula; | - atividades extracurriculares; |
| - orientação e apoio aos alunos; | - avaliação interna; |
| - funcionamento dos órgãos/estruturas; | - liderança; |
| - política educativa/geral da escola; | - clima da escola; |
| - relação da escola com a comunidade local; | - gestão dos edifícios; |
| - gestão dos recursos humanos; | - gestão de recursos financeiros; |
| - gestão do tempo escolar; | - procedimentos administrativos. (Azevedo, 2005a) |

Os parâmetros relacionados com os resultados de natureza quantitativa referem-se a: i) taxas de abandono, taxas de (in)sucesso dos alunos, resultados dos exames e provas de aferição, absentismo dos alunos e ii) relativos ao percurso, após a escolaridade. São ainda analisados parâmetros de natureza qualitativa, nomeadamente, relativos às competências sociais e às competências cognitivas dos alunos (*idem, ibidem*).

Importa, neste momento, destacar que consequências emergem da implementação da avaliação externa. Assim, nos países em que a avaliação externa se limita às dimensões administrativa e financeira, as consequências tornam-se insignificantes, sem qualquer impacto na performance das escolas e dos professores. Nas outras situações, a avaliação externa dá origem a três situações diferentes:



Entretanto, foram surgindo outros modelos de avaliação externa das escolas (...).

Face ao insucesso e inaptações às mudanças céleres, observadas na sociedade nas últimas décadas, e dado a crescente massificação, as escolas viram-se mediante uma emergência de desafios, aos quais, nem sempre foi sendo fácil encontrar soluções, em parte por

falta de uma real autonomia para a resolução local desses problemas. É, então, posta em causa a qualidade do sistema educativo, responsável pela educação dos futuros intervenientes numa sociedade cada vez mais exigente, ao nível das competências e capacidades de aprendizagem dos seus cidadãos.

Os processos de autoavaliação das escolas derivaram das práticas e conhecimento adquiridos em dispositivos de avaliação de escolas, que lhes antecederam.

Entre os anos de 1992 e 1999, foi implementado o programa *Observatório da Qualidade da Escola*, que seguiu orientações provenientes do Projeto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) desenvolvidos sob a égide da OCDE, e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*. Pretendia-se, com este programa, a promoção da melhoria da qualidade na escolaridade básica de nove anos, a redução do abandono escolar e o combate ao insucesso escolar.

A existência do Observatório “permitiu a definição de um projeto de avaliação contínua das diferentes dimensões da organização escolar, pilotando as políticas educativas constantes do Projeto Educativo de Escola, avaliando o seu impacto e, ao mesmo tempo, proporcionando relatórios de análise para os Órgãos de Gestão da escola”⁵⁹. O Observatório teve como objetivo avaliar a qualidade do processo do ensino e da aprendizagem e/ou medir o grau de satisfação da comunidade educativa, aplicando inquéritos regularmente, de modo a poder compará-los ao longo do tempo, fomentando a correção dos aspetos que não se encontrassem de acordo com as necessidades desses mesmos intervenientes da Escola.

Este programa permitiu avaliar, de forma sistemática e contínua, o desempenho dos vários agentes participantes da comunidade escolar, segundo os seguintes indicadores: i) liderança e Conselho Executivo; ii) cultura da escola—família e iii) funcionamento dos serviços da escola. A partir destes indicadores, cabia à escola tomar decisões fundamentadas e organizar modelos próprios de atuação.

No decorrer do ano letivo 1997/98 foi lançado um projeto piloto europeu sobre autoavaliação das escolas — *Avaliação da Qualidade da Educação Escolar* — implementado em 18 países e abrangendo 101 escolas, 5 das quais em Portugal, com a finalidade de introduzir autoavaliação nas escolas do ensino pré-escolar, básico e secundário. Como objetivos, pretendia-

⁵⁹ Consultado in: <http://www.anotherstep.pt/obsqualidade.php>, em 5-07-2009.

se desenvolver a consciência da necessidade de avaliar a educação secundária na Europa, encorajar o desenvolvimento dos projetos nacionais existentes, dar uma avaliação europeia à avaliação da qualidade educativa e apoiar a troca de informação e de experiências. Para que estes objetivos fossem atingidos, foram criadas estruturas de gestão do projeto em cada escola, formadas por um grupo de 4 a 6 elementos, que se responsabilizariam pela condução do processo de autoavaliação, e pela elaboração de um “perfil do desempenho da escola”. Teriam de aplicar uma grelha elaborada pela equipa internacional. Essa grelha era constituída por 12 itens, organizados por quatro categorias de indicadores de qualidade: 1) resultados da aprendizagem; 2) processos ao nível da sala de aula; 3) processos ao nível da escola e 4) relações com o contexto. A partir deste processo a mesma equipa, para além da produção de instrumentos de recolha de informação, da recolha de dados, do seu tratamento e análise, teria de disseminar a informação e definir as prioridades (Climaco, 2005).

Todavia, por um lado, o grau de maturidade com que cada escola desenvolveu este processo foi muito variável, em função da experiência que cada uma tinha relativamente a outras proposta avaliativas, tendo-se tornado uma mais valia a troca de experiências através da circulação de instrumentos de recolha de informação e a partilha de relatórios reflexivos dos resultados, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Por outro lado, a diversidade de material resultante, os resultados e impactos do processo de avaliação no funcionamento das escolas, acabaram por se revelar pouco significativo para outras unidades educativas, tendo sido dadas ênfases distintas, em parte, devido ao tempo insuficiente de um ano, à pouca preparação técnica e científica para a análise e tratamento de dados de algumas equipas, à emergência de tensões de conflitos no seio de um trabalho que se pretendia cooperativo e o mais participado possível, o que teve como consequência uma reduzida expansão deste projeto (*Idem*, pp. 204 e 205).

A partir de 1991, sob a égide da EFQM⁶⁰ (Fundação Europeia para a Gestão pela Qualidade), um outro projeto foi desenvolvido segundo um modelo de autoavaliação da qualidade de desempenho, que seguia as Normas ISO 9000 para a melhoria e normalização de procedimentos. Este modelo, designado por *Modelo Europeu de Gestão da Qualidade*,

⁶⁰ A EFQM (*European Foundation for Quality Management*, ou Fundação Europeia para a gestão pela qualidade) é uma fundação europeia baseada em Bruxelas, que foi fundada em 1988 por 14 empresas europeias (Bosch, BT, Bull, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer, Volkswagen), com o apoio da Comissão Europeia. O EFQM conta com mais de 700 organismos como membros. O objectivo desta organização com fins não lucrativos é promover um quadro metodológico para a avaliação da melhoria da qualidade. Consultado in: <http://pt.kioskea.net/contents/qualite/efqm.php3>, em 16-07-2009.

considerava o processo de autoavaliação “como um exame global, sistemático e regular das atividades e resultados, comparados com um modelo de excelência”, e foi adaptado às diversas organizações da Administração Pública e, como tal, aos sistemas educativos dos países europeus (*Idem, Ibidem*). Seguindo o princípio:

“ a satisfação dos utilizadores do serviço público da educação, dos professores e do pessoal não docente, e o seu impacto na sociedade conseguem-se mediante uma *liderança* que impulse o planeamento e a estratégia da escola, a gestão das pessoas que aí trabalham, dos seus recursos e dos seus processos, em ordem a alcançar uma melhoria permanente dos seus resultados”(Guia de autoavaliação, MEC—Espanha)⁶¹

foram estipulados nove critérios, distribuídos por duas categorias: 1) *meios*, cujos critérios compreendiam a liderança, a gestão de pessoas, o planeamento estratégico, os recursos e os processos e 2) *resultados*, que compreendiam os critérios: satisfação pessoal, satisfação dos clientes (alunos e pais), impacto na sociedade e resultados. Como forma de operacionalizar este projeto, a equipa internacional elaborou formulários para cada um dos critérios que poderiam ser expandidos por cada escola, consoante as suas decisões de prioridades.

O Projeto EFQM deu origem ao projeto “ *How good is our school? — The Journey to excellence* “, implementado pela Inspeção de Educação da Escócia, que veio a manifestar-se uma forte influência para o desenvolvimento de novos modelos nacionais e internacionais de autoavaliação das escolas (Clímaco, 2005).

Em Portugal, o *Projeto Qualidade XXI*, implementado entre 1999 e 2002, foi uma iniciativa da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, no âmbito do Projeto Piloto da Comissão Europeia⁶² sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, cuja finalidade máxima consistia em fomentar *o uso sistemático de instrumentos de autoavaliação* por parte das escolas básicas e secundárias, sendo que uma das inovações se concentrou num maior reforço da participação dos agentes educativos locais (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003). Este projeto fornecia às escolas um quadro de referência e um conjunto de sugestões e de instrumentos, que poderiam ser utilizados de forma flexível, para desenvolverem um processo sistémico de autorregulação que abrangia todos os aspetos da sua vida e funcionamento, tendo em vista permitir uma melhoria contínua da qualidade educativa oferecida. (Ventura,2005)⁶³

⁶¹ Citado por Clímaco (2005, p.208).

⁶² Participaram no ano de 1998 cerca de 100 escolas pertencentes a 18 países.

⁶³ Citado por Alexandre Ventura, in: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/projectos.asp#QualidadeXXI>, em 5-07-2009.

Entre 1997 e 2000, foi implementado o *Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais*, que contou como o apoio do *Projeto Leonardo da Vinci*, e envolveu sete organizações educativas de Portugal e outras quatro instituições repartidas por França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca, tendo sido responsável pela sua coordenação, a Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO). Este projeto tinha como grande finalidade a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino das Escolas Profissionais, que fosse credível no mundo empresarial. (CNE, 2005)⁶⁴.

No ano 2000, foi iniciado um projeto, também inspirado no Modelo de Excelência da EFQM, direcionado a escolas do ensino particular e cooperativo e designado por *Projeto Melhorar a Escola*, que contou com as parcerias entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Formação e Serviços em gestão da Qualidade (QUAL). Pretendia-se, com este projeto, estimular a melhoria contínua das escolas, nomeadamente, nas áreas mais débeis e partilhar experiências, conhecimento e “boas práticas” (*Idem*).

Um dos modelos, iniciado no ano de 2000 até à atualidade, foi o *Programa Aves — Avaliação de Escolas Secundárias*, que beneficiou da inspiração de um projeto desenvolvido pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IEAE) – Fundação Santa Maria, de Espanha e que, em Portugal, esteve sob a responsabilidade da Fundação Manuel Leão (Azevedo, 2002). Para o efeito, constituíram-se equipas de avaliadores externos especializados que atuaram nas escolas secundárias que solicitaram a sua colaboração. Este programa tem vindo a ser desenvolvido, com a finalidade de: i) valorizar “dinâmicas de autoavaliação; ii) dar apoio às escolas, através de mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento da informação” ; iii) ser obtida uma “visão integrada dos processos avaliativos”, iv) efetuar a descrição e o impacto de mudanças produzidas nas escolas, v) averiguar o valor acrescentado das aprendizagens, vi) justificar os resultados obtidos; vii) colaborar no desenho de estratégias de melhoria e viii) identificar os fatores de qualidade educativa (*Idem*, p.71). Este modelo está a ser desenvolvido em escolas com uma participação voluntária, por um período de três anos e segundo uma lógica formativa e não de controlo ou supervisão. Além da sua integração no projeto educativo, pretende-se a aferição do valor acrescentado, sendo garantida a sua confidencialidade. É desenvolvido em articulação com a avaliação externa e autoavaliação, numa

⁶⁴ In: CNE (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar processos*.

abordagem de escola como organização aprendente, incidindo em quatro dimensões: i) contexto sociocultural; ii) organização da escola e clima organizacional; iii) estratégias de aprendizagem, processos de ensino e organização pedagógica e iv) resultados dos alunos.

O final da década de noventa fica caracterizada por ter sido uma época fortemente marcada pela globalização, sob a influência de modelos da Inspeção Educativa à escala europeia, em que algumas das medidas das políticas educativas se consubstanciaram no reforço do discurso de autonomia das escolas, o que viria a exigir maior responsabilização e maior prestação de contas. Neste sentido, as questões ligadas à qualidade do serviço educativo e da avaliação de escolas, ganharam centralidade e expressão normativa através da publicação do D.L. n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Neste âmbito, no ano letivo 1997/98, a Inspeção Geral da Educação encetou um processo de avaliação externa — *Projeto Avaliação Integrada das Escolas* — *PAIE*— que teve como finalidades, "avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar"⁶⁵ e contribuir para a garantia da qualidade educativa, assumindo que a avaliação externa fosse apenas parte de uma estratégia global mais ampla, para melhorar o desempenho educativo. A sua intervenção nas escolas foi orientada de acordo com três princípios:

- *A intervenção integrada* – a avaliação é uma atividade que necessariamente envolve diferentes objetos de observação e diferentes observadores, na medida em que a realidade escolar é complexa e passível de ser descrita através de diferentes olhares;
- *A intervenção intencional* – a avaliação tem como finalidade identificar os aspetos do desempenho das escolas que podem ser considerados pontos fortes ou debilidades significativas, prestar contas à tutela e à sociedade, sobre os níveis de qualidade educativa nas escolas, bem como dispor de elementos que possam servir uma estratégia de apoio à melhoria progressiva da realização da educação escolar, colocando no centro das atenções, as aprendizagens dos alunos;
- *A intervenção convergente* – a avaliação externa da Inspeção ultrapassa a função de prestação de contas se, em cada escola, se articular com a avaliação interna e contribuir para reforçar a sua autonomia, isto é, a sua capacidade de tomar decisões e de regular o seu funcionamento. (IGE, 2000, p. 7)⁶⁶.

Para concretizarem estes princípios, desenvolveram-se mecanismos através dos quais, pretendiam alcançar os seguintes objetivos: i) desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo escolar, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema; ii) devolver informação de regulação às escolas, identificando os

⁶⁵ De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.º 53.º, Lei n.º 46/86, D.R. n.º 237, I série, de 14 de Outubro.

⁶⁶ In: Relatório Nacional, Avaliação Integrada das Escolas Ano lectivo 2000_2001. Consultado em 14-09-2009, in: <http://static.publico.clx.pt/docs/educacao/avaliacaoescolas2001.pdf>.

pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento; iii) induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores; iv) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; v) disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional, em que se daria conta do estado da educação (*idem, ibidem*).

Face aos princípios enunciados, foram avaliadas neste projeto as seguintes dimensões: 1) resultados; 2) organização e gestão; 3) educação, ensino e aprendizagem e 4) clima de escola, tendo sido contemplados os fatores familiares e socioeconómicos que caracterizavam cada contexto educativo. Neste âmbito, a IGE identificou como finalidade deste programa “contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais valia, ou de valor acrescentado” (IGE, 2000, pp.13-14).

Uma das metodologias inovadoras compreendia a observação das aulas, por uma equipa formada pelo Inspetor e pelo Coordenador do departamento ou disciplinar, visando, não a avaliação do desempenho do professor, mas sim a observação do trabalho desenvolvido pelos alunos, no decorrer da aula. Este modelo de avaliação externa foi concluído no final do ano de 2002 (Clímaco, 2005). Na generalidade, com este programa, pretendia-se a dinamização das práticas escolares de autoavaliação, como contributo para o incremento da qualidade educativa.

Face a uma evolução das políticas em contexto educativo nacional e internacional, em circunstâncias de crescente autonomia das escolas e valorização dos contextos locais e de uma acentuada emergência de modelos de regulação interna, tornou-se imprescindível um apoio mais estreito aos desenvolvimento das escolas e ao acompanhamento dos processos de mudanças daí resultantes (Clímaco, 2005). Do mesmo modo, as funções da IGE também se pautaram por mudanças de lógicas de atuação, passando de um quadro caracterizado pelo controlo e supervisão, isto é, de verificação da conformidade normativa, para uma lógica de acompanhamento e avaliação, afirmando-se ao serviço da melhoria sustentada dos estabelecimentos de ensino. (Costa & Ventura, 2002, p.108). Desta forma, no âmbito do seu programa de Aferição, a IGE iniciou em 2005 um programa de avaliação externa, extensivo a todas as escolas do país, cujo 1º ciclo avaliativo terminou no ano letivo 2010/2011. Trata-se do projeto de *Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas*, coordenado pelo Inspetor Geral da Educação, que tem como objetivos:

- Desenvolver e consolidar uma atitude crítica e de autoquestionamento relativamente ao trabalho realizado nas escolas;
- Promover, nos estabelecimentos de educação e ensino, uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilidade, orientada para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados;
- Obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação, enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas, e acompanhar o progresso dos dispositivos externos de suporte à autoavaliação das escolas. (IGE, 2009)⁶⁷

A Aferição da Autoavaliação das escolas portuguesas segue o modelo ESSE, promovido pela SICI (*The Standing Internacional Conference of Central and General Inspectores of Education*)⁶⁸

“A utilização do modelo ESSE, no sentido tradicional, não resulta diretamente numa prestação de contas da escola, mas antes, apoia e desafia os seus processos de desenvolvimento. As visitas que utilizam o modelo ESSE são organizadas para responder a uma questão chave: *qual a eficácia da escola em conseguir um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que presta e pelo desenvolvimento de ações que reforcem os seus pontos fortes e que superem os seus pontos fracos?*” (IGE, 2005).

4.3.3. A Autoavaliação das escolas

A avaliação interna⁶⁹ é um processo desenvolvido por professores e outros atores — conselho pedagógico e equipa diretiva —, com a finalidade de obter informação sobre o funcionamento e os resultados da sua escola. Através da recolha sistemática de informação, pretende-se diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos, no sentido de encontrar respostas para os problemas detetados e promover a melhoria da escola.

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino preconiza, entre outros aspetos, uma “cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” e o favorecimento da “dimensão local das políticas

⁶⁷ In: IGE (2009). *Aferição da Efetividade da Autoavaliação 2004-2007 — Relatório*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação.

⁶⁸ Este projeto, desenvolvido de 2001 a 2003, teve como objetivos: conhecer as práticas de autoavaliação, definir um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade, construir um quadro de referência e uma metodologia comum de avaliação externa da autoavaliação (*meta-avaliação*), articular e prestar contas e a promoção da melhoria.

⁶⁹ Alguns autores distinguem avaliação interna de autoavaliação. Por exemplo, José Palma (2001, p.36) considera que nem todas as modalidades de autoavaliação traduzem processos de avaliação interna, dado que esta última “pressupõe que a avaliação se centre sobre os próprios autores que desenvolvem o referido processo ou sobretudo de que fazem parte”. Ora, segundo Rodríguez Rodríguez & Calatayuda Becerra (2001, p.83) a autoavaliação é entendida como um mecanismo a partir da qual a instituição entra num processo de reflexão e autoanálise, se converte num processo educativo da instituição e dos seus membros”. (Citado in: Teresa Santos, 2009, p.48). A referida autora concorda com a tese de que a autoavaliação se concretiza quando um grupo interno de atores avalia outro grupo interno de atores educativos. Por sua vez, considera estar perante uma avaliação interna quando o processo de avaliação interna envolve a generalidade dos elementos da comunidade educativa.

educativas”(Azevedo, 2007). É neste quadro legal de responsabilização e autorregulação que se constrói o presente projeto de avaliação interna, institucional ou de autoavaliação.⁷⁰

Entendemos por autoavaliação da escola um trabalho coletivo desenvolvido pelos seus diferentes atores, com o intuito de tomarem consciência das dinâmicas produzidas no seu seio, para poderem conduzir adequadamente ações coletivas, promotoras da sua melhoria / aperfeiçoamento.

O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior vem regulamentar e dar um carácter de obrigatoriedade à autoavaliação, que deve desenvolver-se em permanência e contar com o apoio da administração educativa. A autoavaliação tem como referência os seguintes aspetos:

- Grau de concretização do projeto educativo;
- Nível de execução de atividades que contribuam para o desenvolvimento da escola;
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas;
- Sucesso escolar. (Meuret, 2002).

Deve, por isso, “permitir que as escolas adaptem melhor o seu ensino à especificidade do público e às variações que podem ocorrer no seu contexto, permitindo-lhe tornar-se numa *escola aprendente*”, que aprenda com a sua experiência, inclusivamente com os seus insucessos (*Idem*, p. 39).

Mais uma vez, se recorre à Lei n° 31/2002, de 20 de Dezembro, por se constatar que a mesma aprova o sistema de avaliação da educação do ensino não superior, tendo em vista a promoção de “uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (artigo 3º, alínea h). O mesmo diploma estrutura o processo de avaliação na autoavaliação, a realizar em cada escola, e na avaliação externa. A autoavaliação, ou avaliação interna, tem carácter obrigatório (artigo 6º) e “deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7º). Neste quadro legal, ressalta a necessidade de não se descuidarem as competências dos avaliadores de modo a tornar credível a avaliação.

⁷⁰ In: Joaquim Azevedo (2007). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia. Retirado do site http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C9_4.pdf, Consultado em 10-03-2009.

Na procura de conhecimento mais profundo do contexto escolar, a autoavaliação, constituindo "um caminho para a aprendizagem" (Santos Guerra, 2001, p. 106), constitui um modelo de avaliação que se transforma num mecanismo, a partir do qual a organização educativa entra num processo de reflexão e autoanálise e, por isso, se converte num processo educativo da própria instituição e dos seus membros. Todavia, este mecanismo só se tornará num bom instrumento de trabalho se for acionado *de baixo para cima*, tendo origem nos professores e incidindo na área curricular e nos interesses da comunidade escolar, de forma a garantir os objetivos locais de êxito educativo, social e económico, no sentido de produzir resultados para a mudança, promovendo, assim, a sua autotransformação e adaptação às novas exigências necessárias para a inovação e para a melhoria contínua da qualidade educativa e eficácia do funcionamento da escola (Santos Guerra, 2002b).

4.3.3.1. Perspetivas de autoavaliação das escolas

A autoavaliação das escolas visa, sobretudo, o diagnóstico da escola e o planeamento estratégico, consumando-se num precioso contributo para identificar lacunas e áreas de ineficiência, assim como oportunidades de crescimento, para a elaboração do plano de desenvolvimento de cada escola e do seu projeto educativo e, ainda, para criar condições necessárias à incrementação de uma Cultura de Excelência e de reforço contínuo das competências da Instituição.

Não obstante, consoante a tipologia de escolas e às lógicas de desenvolvimento da autoavaliação, emergem perspetivas distintas. Como já referimos atrás, e de acordo com Cheimsky & Shadish (1999)⁷¹, a autoavaliação de escolas desenvolve-se entre uma *perspetiva política*, uma *perspetiva de prestação de contas*, uma *perspetiva de produção de conhecimento* e uma *perspetiva de desenvolvimento da escola*.

Reconhecendo que qualquer atividade avaliativa não é isenta de sentido político, a autoavaliação será sempre desenvolvida segundo interesses políticos, quer emergentes das agendas da administração central, quer emergentes da administração local. Nestes moldes, referimo-nos a uma *perspetiva política da autoavaliação de escolas*. Todavia, "a avaliação das escolas não pode ser considerada isoladamente. Assume diferentes papéis e implica diferentes

⁷¹ Citado por Alaíz *et al.* (2003a, p.28)

soluções técnicas e organizacionais, em função das políticas globais definidas para o setor” (Natércio Afonso, 2007, p. 224), situando-se entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania e emancipação, como uma fonte de informação e de controlo social da educação. Assim, na escola, os atores educativos enquadram-se entre papéis diversos, quer como *consumidores*, na medida em que desejam obter informação para poder escolher a escola, quer como *clientes*, desejando a obtenção de garantia da qualidade do serviço educativo, quer ainda, como *cidadãos*, aspirando informação para fomentar a responsabilidade coletiva face à educação, nos campos político, social, cultural e empresarial, dado que a educação se consubstancia como interesse de todos e para todos (Santos, 2009).

Por outro lado, a dimensão política da autoavaliação constitui um mecanismo de aferição antecipatória e necessária à avaliação externa.

Numa *perspetiva de prestação de contas*, as mudanças das políticas educativas, decorrentes das tendências que marcam a generalidade dos países europeus (Euridyce, 2004), vêem-se direcionadas para a descentralização de poderes, do centro para a periferia, e caracterizam-se por um aumento da autonomia das escolas. Neste contexto, a avaliação constitui um fator de regulação de governabilidade das sociedades, em que o jogo da relação de poderes pressupõe uma prestação de contas à comunidade educativa e à sociedade, em geral, e ainda, à administração central que, não obstante a redução do controlo, não abdica do seu exercício total.

Na medida em que a escola se tornou num bem público, a autoavaliação tem como função prestar informações acerca da eficácia da performance da instituição, quer dos resultados dos alunos, quer da gestão de recursos humanos e materiais, primeiramente, ao nível interno, com o intuito de justificar os resultados dos alunos, bem como apresentar medidas que visem a melhoria da qualidade educativa, ao nível das diversas dimensões da escola (Alaíz *et al.*, 2003a). Por sua vez, a modalidade de avaliação externa também se subscreve numa lógica de prestação de contas.

A autoavaliação de escolas pode ainda ser desenvolvida numa *perspetiva de produção de conhecimento*, com a pretensão de ser aferida a qualidade do serviço educativo prestado, quando resulta da iniciativa de investigadores académicos ou da iniciativa de instituições nacionais e internacionais, nomeadamente, para o desenvolvimento de programas de inovação.

Esta perspetiva é do interesse, tanto da gestão local, como dos atores envolvidos nos programas *(Idem)*.

Na procura de uma melhoria sistemática das aprendizagens dos alunos, a autoavaliação configura-se como um mecanismo de recolha e análise de informação para implementação de ações que promovam o desenvolvimento organizacional, no que concerne à gestão da escola, ao desenvolvimento profissional dos professores e dos restantes auxiliares da ação educativa. *(Idem)*. Consideramos aqui a autoavaliação de escolas numa *perspetiva do desenvolvimento organizacional*, sendo de fulcral relevância a participação de todos os atores educativos, na identificação dos pontos fortes e das debilidades do funcionamento de escola, a partir dos quais são concebidos e mobilizados planos de inovação e, fundamentalmente, de superação das fragilidades detetadas, visando de melhoria da qualidade educativa *(Idem)*.

Face ao exposto, pretendemos, com o nosso estudo, indagar com que perspetiva é que a autoavaliação do agrupamento em estudo foi realizado. Para tal, socorremo-nos da recolha de informação e análise de dados, quer através do inquérito por questionário, direcionado aos docentes do 1º, 2º e 3º ciclos, quer através de entrevistas, destinadas a um grupo restrito de docentes, de forma a ser conseguida uma compreensão das relações estabelecidas entre a autoavaliação da escola, a sua autonomia curricular e seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional.

4.3.3.2. A operacionalização da autoavaliação de escolas

No quadro operacional, o processo de autoavaliação da escola deve apoiar-se num referencial, segundo duas vertentes: a primeira concernente à construção de um quadro mais abrangente que inclui áreas, dimensões e subdimensões de todos os aspetos relevantes da escola; a segunda, que inclui a definição de critérios e indicadores/descriptores para cada uma das dimensões e subdimensões (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003a, p.63).

Na prática, a autoavaliação deve ser orientada de forma a contemplar as seguintes funções:

- Sistematizar informação já existente sobre os processos realizados e os resultados alcançados pela instituição.
- Recolhe informação individual e os pontos de vista dos diferentes atores da instituição.
- Responsabiliza cada um pelo seu desempenho e pelos resultados alcançados.
- Assumindo as finalidades e os objetivos da instituição como a sua referência, orienta os desempenhos dos diferentes colaboradores para os objetivos definidos.
- Constitui-se como base de informação organizada para a tomada de decisão.

- Envolve todos os intervenientes da ação educativa, numa cultura de excelência, focalizando-se na identificação de necessidades e oportunidades, tanto internas como do mercado envolvente (Alaiz, 2006, p. 5).

Em conformidade com o enunciado na lei nº31/2002, de 20 de Dezembro, o processo de autoavaliação poderá organizar-se segundo uma sequencialidade lógica de etapas, evidenciadas no Esquema 5:



Esquema 5. - Etapas do Processo de Autoavaliação de Escolas.

4.3.4. O impacto da autoavaliação de escolas no serviço educativo

Numa *perspetiva de escola que aprende*, corroboramos a opinião de Santos Guerra (2001) na medida em que o autor considera que a autoavaliação só grande sentido se emergir da iniciativa dos próprios atores da comunidade educativa, isto é, como uma prática pedagógica ao serviço da aprendizagem, tornando-se, assim, num excelente meio de aprendizagem e promoção da melhoria da eficácia educativa.

Por outro lado, a autoavaliação das instituições educativas, sendo desenvolvida numa lógica de averiguar “a qualidade dos serviços prestados, adquire eficácia quando os seus resultados têm a credibilidade necessária para deles se inferirem as consequências decorrentes, [originando] mudanças que permitam melhores resultados no futuro (gestão de funcionários e docentes, práticas pedagógicas, gestão de horários e cargas de trabalho, desenvolvimento curricular e pedagógico, dinamização de atividades e eventos, ...)” (Alaiz, 2006, p.5).

4.3.5. A autoavaliação como dispositivo promotor do profissionalismo docente.

Uma vez que cada escola é responsável [...] pela qualidade do seu próprio ensino, deverão, também, ser disponibilizados instrumentos e processos que permitam a tomada de consciência das condições que favorecem o sucesso escolar dos seus alunos.⁷² Assim, a autoavaliação da escola configura-se como um instrumento de desenvolvimentos da qualidade da instituição, desde o ensino pré-escolar, ao básico e ao secundário. Constituindo um “processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma, com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho” (Hargreaves, 1998, p.263), cabe aos professores grande parte da responsabilidade de desenvolverem dinâmicas de trabalho cooperativo e fomentar o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, que favoreça uma educação para todos e a sua continuidade ao longo da vida, nomeadamente através da diferenciação pedagógica, de gestão curricular e de recursos, só garantidos num ambiente de reforço de autonomia. Neste sentido, torna-se inegável que o processo de autoavaliação, sendo construído e participado pela comunidade educativa, dependerá do profissionalismo dos seus diversos atores educativos, da gestão organizacional, da cultura de escola e das relações com o meio envolvente.

Nas escolas da atualidade, de acordo com (*idem*, p.266), os membros da comunidade educativa, principalmente, os professores, enfrentam um grande desafio de “aspirar a pertencer a uma comunidade, partilhar em conjunto enquanto equipa, relacionar-se bem com os outros membros do grupo, conhecer as turmas às quais não se ensina, interagir com elas e valorizar a liderança do diretor da escola. Todavia, estes desafios só serão superados se as escolas forem dotadas de uma autonomia construída (Barroso, 2001), em que predomine uma cultura tipicamente colaborativa, onde os professores tenham autonomia suficiente para escolherem livremente com quem querem trabalhar, numa base de partilha confiança e apoio mútuos e, face à autoavaliação, disponham de facilidade para a negociação e se predisponham para colaborar nas tarefas inerentes à avaliação e à melhoria. (Alaíz *et al.*, 2003a).

Os mesmos autores apontam alguns fatores favoráveis e facilitadores de um trabalho colaborativo, nomeadamente: o sentimento de pertença a um grupo profissional, a tomada de consciência da dimensão social e sistemática da profissão de professor; a equipa como recurso;

⁷² União Europeia — Doc. 98/C de 1 de Março.

em função da diversidade dos seus saberes; a cooperação como fonte de autonomia; a implementação de um clima de organização aprendente e uma cultura de escola colaborativa promotora de uma maior eficácia.

Em contrapartida, vão sendo encontrados alguns obstáculos que dificultam a colaboração entre os professores, tais como, gestões muito centralizadas, ausência de estruturas facilitadoras da cooperação (horários de trabalho compatíveis, espaços adequados), a desvalorização do trabalho cooperativo, a fragmentação dos horários dos professores e, ainda, a fraca formação específica quanto à avaliação de escolas (*Idem*).

Reconhecemos que o processo de autoavaliação “constitui elemento intrínseco de boas práticas e da promoção da qualidade e da inovação” e que a construção de uma cultura de avaliação, assumida por todos os participantes, por forma a assegurar um aperfeiçoamento permanente dos processos e resultados das experiências inovadoras de qualidade, se torna num meio de gerar e de ancorar mudanças sustentadas e adaptadas aos próprios contextos reais (Silvestre, 2002, pp.137-145).

Um outro fator relevante, no que respeita ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação e da formação profissional, em geral, prende-se com a liderança.

4.4. Relação entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas

Dado que a produção de informação em levantamentos estatísticos, resultantes de provas e exames nacionais, não tem “fornecido dados operativos com incidência, seja no desenvolvimento do currículo, na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na evolução das aprendizagens dos alunos, seja na diagnose de necessidades e implementação de programas de formação dos docentes” (Formosinho & Machado, 2004, p.19), foi criado, por despacho conjunto do Sr. Ministro de Estado e das Finanças e da Sra. Ministra da Educação, um Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, com o propósito de estudar e propor os modelos de *autoavaliação* e de *avaliação externa* dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas (*Idem*). Por outro lado, a evolução da autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário vem implicar o desenvolvimento de práticas organizacionais de *avaliação interna*. Neste enquadramento, o Ministério da Educação deu início, no ano letivo 2005/06, a um processo de avaliação externa — a Aferição da Efetividade da Autoavaliação — a um grupo restrito de agrupamentos e escolas, tendo em vista

o alargamento deste procedimento a todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Em consonância com a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, cada escola ou agrupamento deve constituir a sua própria instância, minimamente formalizada, de promoção, direção e acompanhamento da avaliação. Neste sentido, através da autoavaliação pretende-se averiguar o grau de concretização do Projeto Educativo, o nível de execução das atividades, o desempenho dos órgãos de administração e gestão e de orientação educativa, o sucesso escolar e ainda, as culturas colaborativas, configurando-se num processo reflexivo, conducente a ações inovadoras, visando a melhoria da eficácia da escola, enquanto centro da educação. O mesmo normativo consagra a Aferição Sistema de Avaliação da Educação, sob a égide da IGE, como garantia da qualidade, através de um dispositivo de avaliação externa da escola, cujo papel regulador servirá de complemento à autoavaliação (ME, 2008). A avaliação externa decorre, assim, das políticas educativas de expansão da autonomia das escolas, como uma “nova estratégia concebida para enfrentar o problema do défice da governabilidade” (Natércio Afonso, 2000, p.211).

Desta forma, e no cumprimento dos normativos em vigor⁷³, cabe aos serviços do ME a responsabilidade, no campo da avaliação da educação trabalhar em conjunto com as escolas, de forma a:

- fornecerem em tempo útil os resultados de testes, exames e provas, bem como dados estatísticos de nível nacional, regional e local, para que cada escola possa situar-se e avaliar o seu percurso;
- produzirem informação sobre as escolas, cruzando os dados que recolhem através dos dispositivos que têm no terreno (estatísticas, exames, provas, auditorias, inspeções, etc.);
- definirem indicadores comuns e sugerirem outros para seleção da escola;
- disponibilizarem informação sobre autoavaliação de escolas – métodos, experiências, contactos;
- fornecerem elementos para a formação em métodos e práticas de autoavaliação e apoiarem a formação;
- manterem o acompanhamento, de forma sistemática e persistente, através dos serviços regionais e de equipas de profissionais com experiência e competência para desenvolverem uma relação de diálogo e exigência com as escolas;
- realizarem atividades de meta-avaliação;
- reconhecerem e estabelecerem complementaridade com outros dispositivos de avaliação externa ou de apoio à autoavaliação;
- relatarem periodicamente as atividades desenvolvidas. (Azevedo, 2005, p.65)

O processo de autoavaliação de escolas, tendo carácter obrigatório, deve desenvolver-se em permanência, contando com o apoio da administração educativa, em colaboração com as instituições do ensino superior e com o centro de investigação, das equipas de avaliação externa,

⁷³ In: Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, pontos 1 e 2 do artigo 8º.

e de *um amigo crítico* (Correia,2010) ⁷⁴, cuja função seria de aconselhamento e acompanhamento, visando um bom desenvolvimento da autoavaliação. Neste contexto, a colaboração das instituições do ensino superior e de centros de investigação assume um papel de relevo no campo da autoavaliação, em processos mutuamente vantajosos. Tal colaboração, centrada na realidade da escola ou do agrupamento de escolas, pode assumir diversas modalidades, desde a participação do *amigo crítico*, como na tradição de algumas modalidades de autoavaliação, até à assessoria, junto dos órgãos de gestão pedagógica ou do grupo responsável pela animação da autoavaliação, passando pela consultoria de especialistas em avaliação (*Idem*). Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a Escola/Agrupamento. De fato, ao identificar pontos os fortes e os pontos fracos, bem como as oportunidades de desenvolvimento e os constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada Escola/Agrupamento, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere. (IGE, s.d., p.101).

Por outro lado, a autoavaliação, além de ter como objetivo diagnosticar os pontos fortes e fracos ou aferir o grau de aproximação em relação às metas e objetivos definidos no plano de melhoria da organização, deve preparar a escola ou agrupamento para a avaliação externa que, de forma complementar, garanta o controlo social sobre a utilização dos recursos pela escola, restituindo-lhe uma apreciação sobre a mesma realidade observada pela autoavaliação, de modo a reforçar a confiança interna relativamente às prioridades educativas selecionadas.

Todavia, do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida, o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência atual é para o desenvolvimento de uma “avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento de escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas” (Euridyce, 2004, p.135)⁷⁵

⁷⁴ O amigo crítico seria um membro ou de uma instituição superior, ou com formação específica em avaliação, proposto pelas instituições do ensino superior ou por centros de investigação.

⁷⁵ Citado por José Maria Azevedo (2005, p.), In: Avaliação das Escolas. Modelos e processos- CNE (2005).

Decorrente do Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação, desde o ano letivo 2005/2006 que o ME tem vindo a estabelecer a articulação da avaliação da escola com o desenvolvimento da organização, tendo a finalidade última proceder a uma assinatura do contrato de autonomia com as escolas ⁷⁶.

⁷⁶ No processo piloto de avaliação externa, com recurso ao modelo de Aferição da Efetividade da Autoavaliação, iniciado em 2006, apenas das 24 escolas celebraram Contrato de Autonomia 22.
Em 2007, decorreu a chamada 2ª fase do Programa, envolvendo 102 escolas e, para 2007/2008.

Capítulo V

Enquadramento Metodológico

Capítulo V – Metodologia da Investigação

Introdução

Neste capítulo pretendemos ar a conhecer os procedimentos metodológicos a que recorreremos no estudo levado a cabo, com destaque para a descrição dos métodos e técnicas pelos quais nos orientamos e fundamentamos os procedimentos desenvolvidos.

Enquadrando esta investigação num paradigma quantitativo-qualitativo, procedemos a uma explanação dos procedimentos técnico-metodológicos mais utilizados na recolha e tratamento da informação, designadamente, inquéritos, entrevistas e documentação de orientação educativa, notas de campo resultantes de contactos informais, relatórios relacionados com o processo de autoavaliação do agrupamento. Estes instrumentos de recolha de informação foram submetidos a análise estatística e análise de conteúdo, cujas opções e procedimentos se encontram explicitados no ponto correspondente do presente capítulo.

Concluimos o capítulo com a caracterização das amostras respeitante à aplicação do inquérito e da amostra dos entrevistados.

5.1. A investigação em Ciências Sociais e em Educação

Uma investigação é uma tentativa de leitura da realidade que se quer conhecer, mediante o recurso a meios apropriados, “cuja definição da topologia se vê condicionada em primeira mão, pelo objeto de estudo, e por sua vez, por um conjunto de fatores que lhe são subjacentes”(Silva, 2004, p. 267)

Comecemos por considerar o conceito de *ciência*, segundo Bravo (1985), como o “conjunto organizado de conhecimentos sobre a realidade e obtidos mediante o método científico” e mais especificamente, como “o conhecimento em si” caracterizado como sendo rigoroso, metódico e sistemático que, segundo (Arnal *et al.*, 1929), pretende otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática, com o intuito de compreender, explicar e prever os fenómenos.

No caso das Ciências Sociais, o conhecimento sobre a realidade social é dotado de enorme complexidade, pelo que não as poderemos enquadrar numa definição restrita ao

“conhecimento científico”⁷⁷. Neste sentido, os *factos* (realidades), os fenómenos (ocorrências) e dados (informação descritiva da realidade), nem sempre serão observáveis ou replicáveis, pelo que será pertinente acautelar os procedimentos metodológicos e as afirmações que se produzam neste processo de construção de conhecimento, importando mais apreciar as relações e conexões que se podem estabelecer entre os fenómenos, antes de se estabelecerem ilações, fazer conjecturas e desenvolver teorias consubstanciadas num quadro descritivo, explicativo, preditor e controlador dos fenómenos e relações entre variáveis em estudo ou ainda, que possibilitem a formulação de deduções (Almeida e Freire, 2000).

Considerando a investigação como uma atividade orientada no sentido da solução do problema, na tentativa de indagar, averiguar, procurar respostas (T. Erasmie & L. Lima, 1988), esta constitui um processo orientado por objetivos, através do qual se gera conhecimento que contribui, quer para o desenvolvimento da própria ciência, do saber, quer para a obtenção de soluções práticas para problemas concretos da sociedade (L. Lima & N. Lima)⁷⁸, recorrendo a meios e técnicas de pesquisa adequados e cujos resultados obtidos poderão vir a ser comprovados para, assim, serem formuladas generalizações dos factos e derivações de leis/princípios (Silva, 2008)⁷⁹. Por sua vez, “a organização crítica das práticas de investigação” consubstancia a *metodologia*. Corroborando Silva (*idem*), a *metodologia*, tomada num plano conceptual, “designa o conjunto de métodos seleccionados [plano operacional] segundo uma determinada conceção, à qual subjaz uma ideologia que visa a compreensão de todo o processo de investigação, justificações, limitações dos métodos e procedimentos. Em suma, cabe à metodologia as funções de: i) compreender o processo de investigação, ii) orientar as práticas de investigação, iii) legitimar os resultados da investigação e iv) o controlo deontológico das práticas de investigação (*idem*).

Em Educação as investigações procuram “compreender melhor os significados de um conhecimento ou de uma conduta, fazer o ponto da situação, captar as lógicas de funcionamento de uma organização, refletir acertadamente sobre as implicações de uma tomada de decisão, ou ainda, compreender como os atores apreendem um problema e a

⁷⁷ De acordo com J. Carlos Koche, o conhecimento científico é um produto da investigação científica e expressa-se sob a forma de enunciados que explicam as condições que determinam a ocorrência dos factos e dos fenómenos relacionados com um problema, citado por Bravo (1985).

⁷⁸ ERASMIE e LIMA (1988) Investigação e Projetos de Desenvolvimento em Educação, Braga, Universidade do Minho.

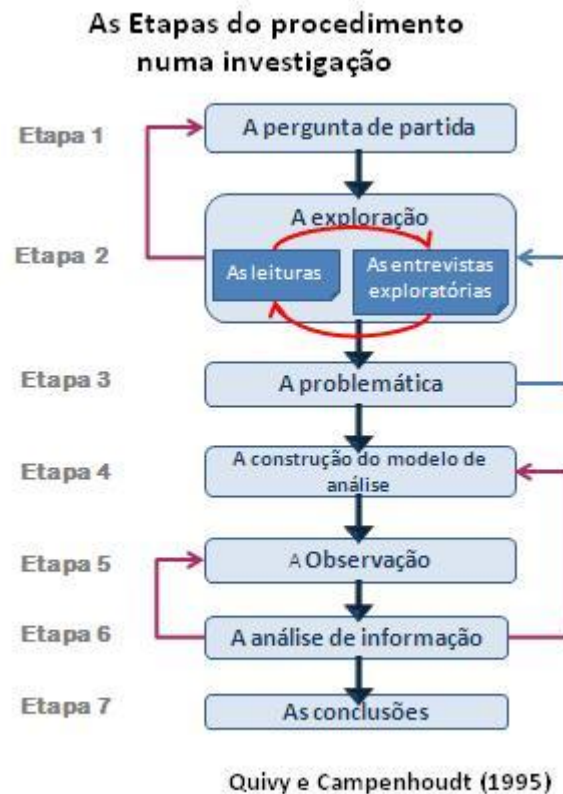
⁷⁹ In: Textos informativos, fornecidos pelo Professor Eugénio Silva, na disciplina de Investigação em Avaliação, integrada no Mestrado em Avaliação, no decorrer do ano letivo 2007/2008.

fundamentação das suas representações” (Quivy & Campenhoudt, 1992). Segundo Pacheco (1995, p.9) “a investigação educativa corresponde a uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino/aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa.”

Qualquer processo de investigação circunda em torno de duas questões simples: «*Qual é o meu problema?*» e «*Que devo fazer?*», pontos de partida para desenhar um plano metodológico para um estudo no âmbito das ciências humanas e, mais especificamente, das ciências da educação. Estas questões refletem a intenção de descobrir, melhor dizendo, de compreender e encontrar soluções para as questões consubstanciadas ao objeto de estudo (Deshaies, 1992). Esboçar um procedimento investigativo implica a definição de diversos passos, desde a formulação clara de um problema, que Quivy & Campenhoudt (1995) designam de *pergunta de partida* [correspondente à etapa (1)]⁸⁰, sequenciando-se um conjunto de etapas, que integram a segunda questão supracitada. Enunciam-se, com uma igual importância em qualquer processo investigativo: (2) a etapa da exploração, baseada em leituras que vão clarificar o terreno para conceber a problemática de uma investigação, complementadas por entrevistas que possibilitam um contacto com a realidade em estudo; (3) a definição da problemática, consubstanciada na abordagem teórica adotada para o “tratamento do problema formulado pela pergunta de partida” (*idem*, p.89); (4) a construção do modelo de análise, que se socorre de investigações e reflexões de autores, onde são definidos conceitos, dimensões, indicadores, peças fundamentais para a seleção de instrumentos para recolha de informação; (5) a observação, correspondente ao conjunto de operações de recolha de dados necessários para testar as hipóteses formuladas pelo investigador, depois de determinado o campo de análise, tendo em consideração o espaço geográfico e a temporalidade da investigação; (6) a análise das informações recolhidas, consubstanciadas no tratamento de dados, na análise das relações entre as variáveis e na comparação de resultados observados com os resultados esperados e finalmente, (7) respeitante às conclusões ou considerações finais, que, por se reportar a um estudo de cariz social, se inicia por uma retrospectiva das linhas do procedimento investigativo, na produção de novos

⁸⁰ Quivy & Campenhoudt (1995, p.26) Esquema sobre as “Etapas de procedimento investigativo.”

conhecimentos relativos ao objeto de análise ou teóricos, a partir dos quais se deixam em aberto possíveis questões para estudos futuros (Quivy & Campenhoudt, 1995), representadas no Esquema 6 que se segue:



5.1.1. As metodologias em Ciências da Educação

Estando o nosso estudo enquadrado no âmbito da educação e corroborando a tese de Gómez, (2007, p. 20), “a investigação educativa é a aplicação de conceitos como conhecimento científico que trata das questões e problemas relacionados com a natureza, epistemologia metodologia, finalidades e objetivos, na procura de conhecimento no âmbito da educação. “

Tomando como elementos estruturantes do fenómeno educativo a *avaliação*, a *autonomia curricular* e a *autonomia da escola*, de forma a que a escola seja considerada como organização, capaz de aprender a partir de todos os seus mecanismo de ação e avaliação, definimos como preocupação fulcral deste trabalho a compreensão das conceções que os professores fazem sobre avaliação, nos seus diversos níveis, de autonomia curricular de escola e, ainda, a percepção do impacto do processo de autoavaliação da escola como instrumento promotor de mudança de práticas e inovação. Para se alcançarem tais propósitos foi pensado e planeado todo um conjunto de estratégias metodológicas, tendo em consideração condicionamentos de diversa ordem que influenciaram a seleção de métodos e técnicas para a obtenção dos resultados

pretendidos. São relevantes alguns fatores como, por exemplo, o tempo reduzido de dez meses para a concretização de todas as fases que implica qualquer processo de investigação no âmbito da educação, as questões orçamentais, a contextualização do campo de investigação, com características organizacionais, profissionais, sociais e culturais com uma especificidade própria e única e ainda, o momento histórico/profissional em que a recolha de informação foi realizada. Sobre este último fator resta clarificar que este estudo foi desenvolvido num momento de conturbada agitação de políticas e medidas educativas impostas pela administração central que deram origem a lutas opostas, por refletirem uma desvalorização da profissão docente e consequente desânimo dos professores, fatores esses que vieram a limitar a predisposição e disponibilidade dos participantes diretos, nomeadamente, na transmissão da sua opinião.

Atendendo aos aspetos acima referidos, pareceu-nos favorável selecionar uma metodologia que se aproximasse de um estudo de caso, com recurso a métodos e técnicas quer de carácter quantitativo, cuja informação foi obtida a partir da aplicação de um questionário que possibilitasse a abrangência de um maior número possível de participantes, quer de carácter qualitativo, confinando-se a uma análise de conteúdo de entrevistas, documentação apropriada e de conversas formais. Pretendemos, com este último processo efetuar, por um lado, uma descrição e clarificação mais completa das opiniões dos professores acerca das temáticas em estudo e, por outro lado, triangular os resultados obtidos através do questionário.

Por outro lado, pensamos que, tratando-se de um estudo limitado a uma população reduzida e caracterizada pelas suas peculiaridades contextuais⁸¹, propusemo-nos a desenvolver uma metodologia do tipo “*estudo de caso*”, por se confinar à compreensão dos fenómenos educativos já referidos, sem a pretensão de serem realizadas generalizações a um campo mais alargado, limitando-nos a compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade, dada a sua singularidade e diferenças, tendo como verdadeiro objetivo a particularização, aqui tratada até à exaustão.

Para a análise de dados procuramos proceder de forma a serem contemplados os objetivos aqui propostos, no sentido de encontramos respostas à temática em estudo, nomeadamente no que concerne à perceção dos sentido(s) que podem consubstanciar a avaliação (interna e externa) das escolas num sistema educativo predominantemente centralizado; que modalidades de avaliação são privilegiadas no âmbito da avaliação interna da escola; de que forma(s) os professores valorizam a avaliação interna da escola; que contributos pode disponibilizar a autoavaliação da escola em termos de tomadas de decisão pelos professores, em particular ao nível do desenvolvimento do currículo e ainda, em que medida se articula a autonomia curricular do professor com o processo de autoavaliação da escola.

⁸¹ A este propósito, (Yin, 1994), considera que “O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas”

Para o efeito, o estudo foi desenhado para ser desenvolvido segundo três fases distintas.

Numa primeira fase procedemos à recolha dos documentos orientadores do agrupamento visado para uma melhor compreensão da interpretação dos normativos e respetiva operacionalização do sistema de ensino/aprendizagem, a partir dos quais pudemos pensar nas formas como iríamos proceder à recolha de informação e qual a informação pertinente para a obtenção das respostas possíveis às questões em investigação.

Seguiu-se uma segunda fase – a recolha de informação - que incorporou dados pessoais e de opinião dos atores envolvidos no presente estudo, aqui corporizados num inquérito destinado a todos os professores do agrupamento e em entrevistas.

Com o primeiro pretendíamos indagar a opinião dos intervenientes acerca dos pontos assinalados no início deste capítulo. A entrevista foi direcionada aos líderes dos órgãos de gestão e administração, presidentes do Conselho Geral de Escola e Presidente do Conselho Executivo, bem como a alguns líderes pedagógicos, coordenadores de departamentos, que se disponibilizaram para colaborar neste estudo e cujo propósito seria a de obtermos uma maior compreensão e validação dos dados obtidos no inquérito

5.1.2. A dualidade metodologia quantitativa - metodologia qualitativa

Em ciências sociais, a investigação desenvolve-se essencialmente segundo dois paradigmas: a investigação quantitativa e a investigação qualitativa que, tradicionalmente, eram tidas como opositoras. Porém, nas últimas décadas, têm sido encontradas razões válidas quer de âmbito teórico, quer de âmbito prático que vêm justificar uma dualidade simultânea de metodologias investigativas quantitativas e qualitativas, funcionando ambas com notória complementaridade. Quando cada uma destas é implementada para um dado objeto isoladamente, é-lhe subjacente um conjunto de limitações que põem em causa a possibilidade de “alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprenciones o esplicaciones, críticas o legitimaciones validas, precisas, fiables da realidad social”(Bericat, 1998, p.17). A complementaridade entre estas duas metodologias traduz-se num enriquecimento da investigação social e, mais especificamente, educacional, que se concretiza pela aplicação de uma diversidade de métodos⁸², técnicas e instrumentos ora para obtenção informação

82 A *metodologia* define a opção por um determinado tipo de investigação e as razões de tal opção, os pressupostos teóricos (empirismo, construtivismo, (...)) face aos objetivos essenciais, podendo ser experimental, descritiva interpretativa, consoante se trate de testar (verificar relações/provar hipóteses), descrever ou analisar o significado social. Os *métodos* indicam os procedimentos gerais de recolha e análise de informação e o modo concreto de abordagem do real, a sequência de operações e objetivos concretos da investigação e são selecionados de acordo com a opção metodológica e a natureza dos objetivos e mostram os processos concretos de recolha de dados. Por sua vez, para o mesmo autor uma *técnica* designa o conjunto de meios e instrumentos que permitem concretizar o método e melhorar a sua eficácia. In:

quantitativa, ora para recolha de informação qualitativa. Cabe ao investigador decidir pela seleção dos mesmos, depois de uma reflexão profunda e sequencializar os procedimentos investigativos adequados às características específicas do objeto de estudo. A este propósito, Gómez (2007, p. 39) considera que, dada a complexidade da investigação educativa, vendo-se empobrecida pelos estudos quantitativos, em detrimento de qualidades subjetiva

“os estudos qualitativos e quantitativos devem completar-se num programa de investigação. Os dois modos de investigação podem conduzir a conclusões generalizáveis, mas os estudos qualitativos exigem em geral tantos recursos que devem limitar-se a pequenas amostras não representativas. O seu papel consiste então em trazer-nos o rico pormenor observado que sugere explicações dos efeitos mais grosseiros registados nas pesquisas ou surveys quantitativos.” (De Landsheere, 1986, p. 65).

Tendo em conta o problema e os objetivos deste estudo, consideramos que, na recolha e tratamento da informação, o princípio da complementaridade seria adequado a esta investigação, pelo que, nos decidimos pela conjugação de métodos quantitativos, consubstanciados nos inquéritos, em que as variáveis foram submetidas a medições segundo parâmetros estatísticos e, com a análise de conteúdo, de cariz mais subjetivo, efetuada segundo um paradigma qualitativo, este último, aplicado aos documentos recolhidos, às entrevistas e à última questão do inquérito (correspondente a uma questão aberta).

5.2. Opções metodológicas no presente estudo

5.2.1. Um “estudo de caso” numa metodologia do tipo misto

A escolha da metodologia a utilizar deve ser definida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados e do tipo de análises que queremos efetuar (Albarelo, 1995: 50). No nosso estudo, o recurso a este método de recolha de informação surgiu como forma de complementar a informação obtida pela abordagem quantitativa – o questionário – cujas respostas estariam limitadas pela tipologia de escolas selecionadas, impeditivas de uma interpretação mais pessoal e de uma manifestação de opinião crítica mais complexa que proporcionassem um maior enriquecimento da compreensão e interpretação das temáticas abordadas. Porém, apesar de ter sido colocada uma questão de resposta aberta no final deste instrumento, a mesma foi respondida por um número muito reduzido dos inquiridos.

5.2.2. O conceito de “estudo de caso”

Uma das metodologias que mais se implementa em ciências sociais e, neste caso, em ciências da educação, reporta-se ao “estudo de caso”. São inúmeros os exemplos encontrados nas referências bibliográficas. É comum o “estudo de caso” ser considerado, por vários autores, como uma metodologia, por outros, como um método e, ainda, como uma abordagem. Para um melhor esclarecimento, organizamos um quadro (Anexo ____ ???) relacionando as posições dos vários autores, relativamente a este conceito. Para Stake (1995, p.115), o estudo de caso é um método de investigação qualitativa, que pretende observar e descrever de modo preciso o comportamento do objeto de estudo, designado por “caso”. Geralmente, é delimitada a área geográfica, o sujeito ou o objeto (pessoas, programas) a observar, em contexto real. O investigador, muitas vezes, participa nessas observações, de forma a ajustar o seu próprio comportamento no sentido de avaliar o que lhe interessa. Ainda segundo este autor, o estudo de caso é equivalente a uma estratégia de pesquisa, sendo distinguidos diversos tipos de estudo de caso.

É de referir que existem várias conceções de estudo de caso, o que nos permite concluir que o estudo de caso é mais do que uma mera recolha exaustiva de informação, enfatizando a sistematização e organização dessa informação, incluindo os vários passos da investigação, desde a colocação das questões até à compreensão da informação recolhida. (Runyam, 1982). Em síntese,

“O Estudo de Caso é uma investigação empírica (Yin 1994) que se baseia na racionalidade indutiva (Bravo, 1998; Gómez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) que não é experimental (Ponte, 1994) e que se baseia em fontes de dados múltiplos e variados (Yin, 1994).⁸³

O objeto de estudo de caso é designado por “caso”, de acordo com Stake (1995). O caso pode ser uma criança, uma sala de aula cheia de crianças, um programa, uma instituição, um sistema educativo. Cada caso é, em muitos aspetos, semelhante e único. O caso é um, entre outros, e, na sua maioria, os casos relevantes em educação são as pessoas e os programas. Em suma, “quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma

⁸³ Citado por Maria de Fátima Gonçalves???

política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim, um sem número de hipóteses mil” (Coutinho & Chaves, 2002).

Na presente pesquisa, o caso confina-se ao processo de autoavaliação de escola, a partir do qual se procura compreender em que medida este processo se relaciona com a construção da autonomia curricular da escola e ainda que impacto é que a autoavaliação produziu neste agrupamento, em termos de mudança das práticas educativas e de alteração da dinâmica da escola, com vista à melhoria da prestação do serviço educativo.

Neste sentido, pareceu-nos que o estudo de caso se revelava como uma das metodologias mais adequadas para atingirmos os objetivos propostos para este estudo, por englobar um conjunto de métodos de pesquisa que têm em comum a tentativa de averiguar uma entidade específica, [de uma forma holística, em que o objeto de estudo é visualizado tendo em consideração que se desenrola numa organização única, caracterizada pelas suas dinâmicas]. Como reforço de legitimação da nossa escolha metodológica, corroboramos a tese proposta por Silva (2004) de que, por meio de um estudo de caso será possível conhecer e descrever crenças, valores, rituais e procedimentos que nos proporcionem a obtenção de respostas às questões de investigação por nós desenvolvidas. (Silva, 2004, pp. 288-290).

5.2.3. Finalidades do estudo de caso

Como modalidade de investigação, o estudo de caso pode centrar-se em um de três propósitos: (1) *exploratório*, servindo para recolher informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse; (2) *descritivo*, pretendendo, fundamentalmente, uma descrição de “como é” o caso em estudo; (3) *analítico*, quando se procura problematizar, construir ou desenvolver uma nova teoria ou confrontá-la com uma teoria já existente (Yin, 1984).

Optamos neste estudo por um método exploratório, por considerarmos pertinente a recolha de informações numa amostra significativa, através da aplicação de um inquérito por questionário de respostas diretas, com o propósito de averiguar que conceções os professores têm sobre avaliação e autonomia e ainda, que contributos a autoavaliação da escola presta na construção da autonomia curricular na promoção de mudanças nas suas práticas, como docentes. A aplicação de entrevistas constituiu, posteriormente, um instrumento de recolha de dados precioso na medida em que possibilitou a clarificação e fiabilidade das respostas obtidas

pela técnica anteriormente referida. As entrevistas foram direcionadas a um grupo restrito – participantes-chave - nas palavras de Hill & Hill (2008), baseavam-se em questões semi-direcionadas e exploratórias, possibilitando uma maior compreensão e enriquecimento de conteúdo.

5.2.4. Procedimentos

Segundo Bogdan e Bicklen (1992), num estudo de caso o investigador assume um papel charneira na recolha de dados. Numa primeira fase, o investigador preocupa-se em recolher dados que lhe permitam fazer a descrição do fenómeno em causa, para, de seguida, analisar esses dados; na fase posterior, há a preocupação de compreender quer o que aconteceu, quer o produto ou resultado final, após uma análise de dados exaustiva, efetuada de uma forma indutiva, sendo reunidas todas as evidências num todo, como se de um puzzle se tratasse. Uma operação que apenas finaliza aquando da compreensão do fenómeno em estudo, de forma a poderem ser dadas respostas às questões “o quê?” e ao “porquê?”.

No presente estudo, tentamos compreender as perceções dos professores: “o que entende por avaliação?”, “o que entende por autonomia curricular?”. Por outro lado, para aprofundarmos a compreensão da problemática em estudo, propusemo-nos a recolher informação, partindo de outras questões consideradas pertinentes, tais como : “Porque se faz a autoavaliação de escola?”; “Porque é que a autoavaliação de escola (não) serviu os fins a que é destinada?”, ou ainda “Porque é que as práticas docentes são (ou não) condicionadas a uma escassez de autonomia?”, entre outras tantas questões de foram pensadas para esta démarche investigativa.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

5.3.1. Os Inquéritos por questionário

O questionário foi estruturado em duas partes distintas. A primeira diz respeito a um conjunto de questões destinado à recolha de dados pessoais e profissionais, correspondendo assim às características dos “casos estritamente relevantes à investigação”.(Hill & Hill, 2008, pp. 87-88). Esta informação proporcionou-nos um conhecimento mais aprofundado da população em estudo. Recolhemos informação a partir de variáveis independentes que possibilitaram a caracterização da população em estudo: idade, sexo, tempo de serviço, tempo

de serviço como docente do agrupamento, níveis de ensino que lecionam, cargos que exerceu entre 20007 e 2009, habilitações académicas e situação profissional. Uma segunda parte do inquérito está relacionada com os dados de opinião e incorporam as questões relacionadas com a problemática em estudo.

Para a elaboração do questionário optámos por dois tipos de questões: questões de resposta fechada, com opções de resposta, quer por ordenação de importância, quer através de uma escala de Likert⁸⁴. O questionário terminou com uma questão do tipo aberta, incluída para obter informação que não tivesse sido mencionada nas questões de tipo fechado e que os respondentes considerassem pertinente.⁸⁵

As questões colocadas foram agrupadas de uma forma aleatória⁸⁶, de acordo com as quatro dimensões planeadas para a investigação, procurando concretizar os objetivos delineados em cada uma das dimensões. Foram definidas as para o estudo as seguintes dimensões: (1) conceções de avaliação; (2) autonomia curricular e de escola; (3) autoavaliação de escolas e (4) relação entre a autonomia curricular e autoavaliação de escolas.⁸⁷ Em cada uma das dimensões, as questões foram distribuídas ao acaso de forma a evitar respostas “politicamente corretas”, evitando assim a contaminação de resultados. A elaboração das questões que constituem o inquérito devem, segundo Alves (2001, p. 281), ser formuladas de forma a que “o vocabulário patente nos inquéritos [seja] conhecido e claro, para que as mesmas sejam compreendidas da mesma maneira” por todos os inquiridos.

Numa fase precedente à aplicação dos inquéritos, os mesmos foram submetidos a uma revisão por especialistas – professores universitários – e posteriormente, testados num grupo restrito de docentes com características semelhantes aos que constituem a população em estudo. Pretendia-se detetar anomalias quer de carácter interpretativo das questões, quer da ausência de itens considerados pertinentes para uma melhor compreensão das temáticas abordadas.

84 Este tipo de escala foi desenvolvido por Rensis Likert em 1932. (citado em Hill & Hill, 2009, p.138), em que metade das afirmações devem ser de natureza positiva e a outra metade de natureza negativa, separadas por uma intermédia, neutra, reveladora de uma posição de indecisão, falta de opinião ou ainda desconhecimento. Desta forma, as variáveis são medidas em cinco níveis a saber: (1) discordo totalmente; (2) discordo; (3) não concordo nem discordo; (4) concordo e (5) concordo totalmente, em que item intermédio “não concordo nem discordo” pode reflectir uma ausência de opinião.

85 Esta informação foi submetida a uma análise de conteúdo, servindo de instrumento de triangulação, quer da informação quantitativa, quer da análise documental e normativos legais.

86 Para evitar respostas politicamente correctas, de forma a tornar a resposta o mais fidedigna possível.(...) [apontar autor]

87 Numa fase inicial de planificação foi desenhado um quadro correspondente ao Plano de Investigação onde estão definidas as dimensões, as subdimensões (ou subcategorias), os temas a abordar nas questões do inquérito, materializado no Anexo 15 (?...).

5.3.1.1. Tratamento estatístico dos dados recolhidos por questionário

Como optámos por um questionário constituído por perguntas fechadas, cujos dados seriam medidos quer à escala nominal, quer à escala ordinal (por ordem de importância, ou ainda através de uma escala de Likert, de discordância/concordância) e, em virtude de toda a informação proveniente dos inquéritos ter sido processada no programa SPSS, foi necessário proceder à codificação de todas as opções de resposta (itens), relativa aos dados pessoais e aos dados de opinião. As escalas nominais constituíram um conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e exclusivas e foram traduzidas em forma de frequência, a partir da qual se irá desenvolver uma análise estatística com recurso a técnicas não paramétricas. Foram ainda calculados alguns coeficientes de correlação, nomeadamente entre: as habilitações académicas e as concepções de avaliação e de autoavaliação de escolas; o tempo de serviço dos professores e as concepções de avaliação e autonomia curricular; a situação profissional e as concepções de avaliação e de autoavaliação de escolas e ainda entre o tempo de serviço dos professores no agrupamento e alguns parâmetros respeitantes à implementação do processo de autoavaliação do agrupamento.

Quanto à escala ordinal, esta foi aplicada para averiguarmos o grau de importância das diferentes *concepções sobre avaliação*, no grupo B.1.⁸⁸ e como só é considerada uma variável – a importância atribuída – os seis itens correspondentes a características dadas ou fixas, os resultados para análise materializaram-se através de um único gráfico de barras para facilitar a interpretação. (Hill & Hill, 2008). Aplicamos o mesmo procedimento relativamente aos indicadores respeitantes às representações de autoavaliação de escola, cuja interpretação dos dados foi facilitada pela análise de um único gráfico comparativo da ordenação de importância.

Para o processamento da estatística descritiva, que nos possibilita a descrição de algumas características fornecidas pela amostra de dados, recorreremos a medidas de tendência central que compreendem o valor da média e da mediana. A média corresponde à média aritmética, indica o centro de um conjunto de valores, fornecendo-nos a tendência central dos valores das respostas. A mediana, menos utilizada por nós, indica o valor que se encontra exatamente a 50% na amostra, um número que caracteriza as observações das variáveis de tal forma que metade da amostra denuncia valores inferiores ou iguais à mediana e a outra metade amostra apresenta

⁸⁸ O Grupo B.1. refere-se aos dados de opinião acerca das representações dos docentes sobre *avaliação*, tendo sido estruturado um conjunto de afirmações para serem colocadas por ordem de importância.

valores superiores ou iguais à mediana. Esta medida de tendência central foi menos usada por nós na interpretação dos resultados, pelo facto dos valores extremos da amostra se tornarem menos influenciáveis e não evidenciarem a distribuição da amostra com a eficiência dos valores da média, cujo valor é fortemente influenciado pelos valores extremos.

Como já referimos neste capítulo, para uma leitura mais clarividente, associamos na escala de Likert os valores dos parâmetros negativo (discordo totalmente e discordo) num único parâmetro designado nas tabelas por “discordância”, assim como os valores dos parâmetros positivos (concordo e concordo totalmente) num único parâmetro designado por “concordância”, tendo sido mantido o valor neutro, “não concordo nem discordo”. Deste modo, e sendo o valor da média um valor de localização e um indicador do grau de concordância, segundo Morgado (2000a, p.126), a validade das respostas poderá ser avaliada de acordo com a seguinte escala intervalar:

Nível	Média da avaliação	Significado da avaliação
1	1,0 a 2,5	Claramente inadequado
2	2,6 a 3,5	Indefinição avaliativa
3	3,6 a 5,0	Claramente adequado

Quadro 1 – Grau de concordância das respostas segundo os valores da média.

Associadas às medidas de tendência central torna-se de extrema relevância o estudo de medidas de dispersão de valores das variáveis, relativamente ao valor central e que nos permitem obter uma descrição da distribuição da amostra. Recorremos, no nosso estudo ao cálculo da variância, a partir da qual obtemos informação que avalia a dispersão de um conjunto de valores em análise, em que são calculados os desvios de cada valor em relação à média (Barbetta, 2002, p. 67), podendo assumir valores negativos e positivos. Para minimizar a complexificação de valores, na prática, calculam-se os desvios quadráticos e a partir destes, o desvio padrão, que “reflete o valor médio de desvios em relação à média” (Bryman & Cramer, p. 108), de acordo com a seguinte fórmula:

Desvio Padrão - S

$$S^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n - 1}$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

Sendo:

 X - valor da variável \bar{X} - média aritmética $X - \bar{X}$ - desvio em relação à média n - número de casos

Com base nos cálculos efetuados diretamente no SPSS, tendo em consideração que o desvio padrão indicia o comportamento dos desvios padrão em relação à média, é de se prever que os desvios serão tanto menores quanto menor for a dispersão. De acordo com Morgado (2000, p. 126), o grau de consenso das respostas, é interpretado através dos valores do desvio-padrão, e poderá ser interpretado segundo tabela de valores intervalares que se segue:

Valor do desvio -padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/baixo
$\geq 0,90$	Consenso baixo

Quadro 2- Nível de consenso das respostas, segundo o valor do desvio padrão.

O consenso será considerado total se o valor do desvio padrão for igual a zero.

5.3.1.2. Validade

Quanto à validade dos instrumentos de recolha de dados, a mesma traduz o grau em que o instrumento mede cada variável (Gómez, 2007). Por sua vez, a validade pode estar relacionada quer com o *conteúdo*, quer com o *critério*, quer ainda, com o *constructo*.⁸⁹ A primeira situação pretende medir o grau em que o instrumento reflete um domínio específico do

⁸⁹ Segundo Hill & Hill (2008, pp. 150-153), podem ser medidos três tipos de validade: (1) *validade de conteúdo*; (2) *validade prática* (equivalente à validade de critério de considerado por Gómez (2008), que é constituída por dois subtipos de validade, a validade preditiva e a validade simultânea; (3) *validade teórica* (equivalente à validade de constructo) que inclui três subtipos de validade: a) *validade convergente*; b) *validade discriminante* e, finalmente, c) *validade factorial*. Para esta última recorre-se à “análise factorial” que consiste na análise das correlações entre as diversas variáveis para encontrar um conjunto de “factores” que, teoricamente, representam o que têm em comum em si.

conteúdo das variáveis. A *validade de critério* permite comparar as pontuações de uma prova ou escala, através de um critério externo. A *validade de constructo* consubstancia-se em dois tipos de validade: a *validade preditiva* que fixa o critério no futuro, isto é, tem em conta os expectáveis resultados numa data posterior, e a *validade concorrente* (= simultânea), que fixa o critério no presente, traduzindo-se nos resultados respeitantes à data da recolha de dados. Finalmente, a *validade de constructo* mede o grau em que uma medição se relaciona com outra medição, de acordo com hipóteses derivadas teoricamente e respeitantes ao objeto.

Fiabilidade

A fiabilidade dos dados obtidos é evidenciada pela consistência: (1) em termos de estabilidade temporal, isto é, se as respostas forem confirmadas em dois momentos distintos, o que não ocorreu no nosso trabalho empírico; (2) em termos de equivalência de medidas da variável latente obtidas por versões alternativas, quando se questionam os mesmos itens formas distintas, o que também não se implementou neste estudo e (3) através da consistência interna (tipo “split-half”), quando se dividem os dados em duas partes, podendo obter-se dois valores totais. Gómez (2008, p. 102) considera que a fiabilidade corresponde à exatidão dos dados, no sentido da sua estabilidade, repetição ou precisão, sugerindo diversos instrumentos para a sua aferição.

Destacam-se o “*Teste-reteste*”, que corresponde à aplicação do mesmo instrumento de medida a um mesmo grupo de pessoas duas ou mais vezes, depois de certo período de tempo. Se a correlação se aproximar do valor 1, então a fiabilidade é alta e o instrumento fiável; se o valor se aproximar de 0 (zero), a fiabilidade será baixa e o instrumento não é fiável. Esta estratégia de medição da fiabilidade não foi aplicada na investigação em curso, por dois motivos: o primeiro, relaciona-se com a limitação de tempo para a conclusão deste trabalho; o segundo, porque não se tornou necessário, uma vez que poderíamos cruzar os dados obtidos pelo inquérito com os dados das entrevistas.

O *método das duas metades*, traduz-se pela divisão do conjunto de itens em duas partes e comparar os valores, também não nos foi útil, pelo facto da amostra não ser assim tão numeroso quanto isso, que implicasse a sua aplicação.

Um outro processo de aferir a fiabilidade diz respeito ao *método das formas paralelas*, em que se criam duas formas de provas equivalentes, porém, não idênticas. Este método apenas

tornar-se-á válido, se a correlação entre as duas metades for positiva (Kerlinger, 1986, p. 592)⁹⁰.

Nas Ciências Sociais uma das técnicas mais eficaz para se testar a fiabilidade é *o coeficiente Alfa de Cronbach*, o qual nos permite medir a fiabilidade interna, cujo valor pode ser estimado pela seguinte fórmula: ⁹¹

Coeficiente de Cronbach - α

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Sendo :

S_i^2 - é a soma da variância de cada item

S_t^2 - é a variância total dos K itens

K - é número de perguntas os itens

Calculamos o seu valor para as correlações de alguns itens de carácter pessoal: situação profissional e alguns dados de opinião. Os valores obtidos variam entre 0 (zero) e 1, sendo que o valor mais aceitável para inquéritos, segundo Hill & Hill (2008, p.149), é de 0,7, enquanto outros autores admitem como aceitável o valor de 0,5, refletindo uma boa fiabilidade. Consoante o valor do α de Cronbach, o grau de fiabilidade das variáveis latentes é traduzido de acordo com a escala:

Valor de α de Cronbach	Grau de fiabilidade
$0 \leq \alpha < 0,6$	Inaceitável
$0,6 \leq \alpha < 0,7$	Fraco
$0,7 \leq \alpha < 0,8$	Razoável
$0,8 \leq \alpha < 0,9$	Bom
$\alpha \geq 0,9$	Excelente

Quadro 3 – Grau de fiabilidade, segundo o valor de α de Cronbach

Neste trabalho de investigação estabelecemos a correlação entre algumas variáveis de carácter pessoal e profissional, bem como os dados de opinião que nos possibilitaram a interpretação de alguns resultados, a saber:

⁹⁰ Citado em Gómez (2008: 101-104)

⁹¹ Adaptação da pesquisa no endereço http://es.wikipedia.org/wiki/Alfa_de_Cronbach#Formulaci.C3.B3n, em 21-12-2009.

Variáveis independentes	Variáveis dependentes
Situação profissional	Conceção de avaliação Conceção de autoavaliação de escola Conceção de autonomia
Tempo de serviço	Conceção de avaliação Conceção de autoavaliação de escola Conceção de autonomia
Tempo de serviço no agrupamento	Itens relacionados com a autoavaliação da escola

Pertinência

Quanto à pertinência da informação, segundo De Ketele & Roegiers (1993, p. 81), esta relaciona-se com o “grau de importância para que uma variável é medida, no sentido de ser alcançado um dos objetos da investigação”. Dito de outra forma, a pertinência permite aferir a adequação do objeto em relação ao objetivo visado. Para o nosso estudo, partimos da premissa de que todos os itens que constam no inquérito são importantes para a compreensão e interpretação dos dados, de forma a serem concretizados os objetivos que nos propusemos alcançar.

5.3.2. As entrevistas

Sendo o objetivo original da entrevista, fornecer uma base de interpretação estatística de resultados significativos no que se refere à indagação das opiniões dos professores sobre as suas conceções e significações de *avaliação*, *autonomia* e ainda a influência que poderia advir do processo de *autoavaliação da escola* e a *autonomia curricular*, concebemos um guião de entrevista que nos facultasse a informação necessária à obtenção das respostas em investigação. A elaboração do guião da entrevista obedeceu a quatro critérios a saber: (i) não-diretividade; (ii) especificidade; (iii) amplitude e profundidade e (iv) a atenção ao contexto pessoal do entrevistado (Flick, 2005). Deste modo, a *não-diretividade* foi conseguida pela aplicação de questões semiestruturadas, sendo previamente definido o assunto e deixada a resposta em aberto, evitando assim que o quadro de referência do entrevistador se impusesse às opiniões do entrevistado. Neste sentido, o entrevistador deve manter uma postura de abstenção e evitar a formulação prematura de juízos, devendo contudo, usar de uma certa flexibilidade, de forma a focalizar o entrevistado no assunto em questão evitando, assim, alguma

dispersão ou divagação por parte do entrevistado: Este último aspeto traduz o critério de especificidade através do qual, se pretende “fazer ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou significado de um acontecimento”, evitando afirmações generalizadas (*idem*, p. 79). Recorremos à aplicação do *critério de amplitude* na elaboração das questões, com vista à obtenção da referência a todos os aspetos e temas relevantes para a investigação. “A profundidade e o contexto pessoal devem assegurar que as respostas possam surtir para além de afirmações simples, obtendo o máximo de comentários autorreveladores, a um nível de profundidade apropriado, sendo valorizados “sentimentos expressos e “referidas situações comparáveis”. (*idem*, p. 80).

Pensamos também, na aplicação de uma entrevista semiestruturada como forma de podermos aprofundar os conteúdos abordados e ainda, aferir a fiabilidade e validade dos resultados obtidos. Assim, a entrevista serviria também, de ferramenta fundamental para a triangulação de dados entre os diversos documentos de recolha de informação, inclusive, dos documentos de orientação elaborados pelo agrupamento e dos normativos legais referentes às dimensões em estudo (avaliação, autonomia curricular e relação entre estas duas dimensões).

Quanto ao entrevistador, tornou-se gratificante a sua intervenção pontual para solicitar uma maior clarificação de conceitos ou sugestão de relatos de situações focadas, cuidando de (re)centralizar o entrevistado no tema em questão, em momentos de maior dispersão do discurso, porém, mantendo-se sempre distante das suas perceções, de forma a poder captar “o universo de pensamentos do interlocutor” (*idem*, p.101).

As entrevistas foram aplicadas a testemunhos privilegiados, representativos de grupos da amostra e população visadas.⁹² As cinco entrevistas gravadas, transcritas na íntegra e, posteriormente, lidas e retificadas pelos próprios, foram planeadas, pressupondo que o investigador iria obter informação à qual não teríamos acesso por outros métodos de recolha de dados.

Quanto à estrutura da entrevista, esta foi pensada de forma a reforçar ou enriquecer a informação já obtida quer pela revisão bibliográfica, quer pela análise dos documentos e normativos legais, quer ainda, pelo inquérito por questionário. Destarte, optámos por elaborar uma entrevista baseada num único guião para todos os entrevistados, caracterizada por uma

⁹² A identificação dos intervenientes entrevistados será referida no Quadro 7, na p. 149.

tipologia *semidiretiva*, oferecendo ao entrevistado a possibilidade de “estruturar o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, mas que pode induzir a considerações que ultrapassem o objetivo de cada questão”. (Albarello, 1995, p. 53). A respeito das questões que constituem o guião da entrevista, concordamos que as *questões fechadas* deviam ser elaboradas de forma a serem interpretadas do mesmo modo, por todos os inquiridos e obtida uma resposta única sem variantes. Contrariamente, as *questões abertas*, podem proporcionar respostas que podem vir a divergir dos objetivos pretendidos, devido à total liberdade dada ao interlocutor. Este constitui mais um dos motivos por que optámos por aplicar na entrevista, questões com características intermédias - questões *semiabertas*, que proporcionassem um maior desenvolvimento dos assuntos abordados, ou suscitassem outras questões não previstas e que se tornassem fulcrais para uma maior interpretação da realidade em observação. Caberá ao investigador o papel de orientar o entrevistado, com ligeiras interpelações, de modo a que fosse retomado o assunto principal, em caso de dispersão de ideias.

Tal como para os inquéritos, a informação obtida através de entrevistas carece de uma codificação, sendo necessário definir para cada questão, as categorias e subcategorias em que os conteúdos em análise iriam ser integrados.

5.3.2. 1. A análise de conteúdo das entrevistas

Após a transcrição das entrevistas, seguiu-se uma fase de tratamento do texto produzido. Sendo a análise de conteúdo, uma técnica que confronta um quadro de referências do investigador e o material empírico recolhido, caracterizada por “uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado, e de uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face ao objeto de estudo, enquadrando-nos mais num paradigma de análise compreensiva e indutiva que nos possibilitaram uma maior capacidade de interpretação ou de inferências, em contraposição às propostas mais tradicionais, mais centradas em análises hipotético-dedutivas e decorrentes de quadros conceptuais.” Guerra (2006, p. 61).

Segundo Rocha e Deusdará (2005)⁹³, a “Análise de Conteúdo define-se como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 1977, p.31), baseada na prática

⁹³ In: Décio Rocha & Bruno Deusdará (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória, in *Alea : Estudos Neolatinos* (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttext&tlng=en, consultado em 2-01-2010)

interpretativa com uma intenção de atingir uma "significação profunda" dos textos que servem de suporte ao estudo, de forma a tornar evidente “o que é passível de ser interpretado, as mensagens obscuras podem ser transmitidas nas entrelinhas ou o duplo sentido que se pode adivinhar por detrás das frases lidas, ultrapassando assim, as "aparências" e os níveis mais superficiais do texto. Porém, trata-se de um conjunto de métodos que obedece a um grande rigor como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto” que estabelece o confronto e complementaridade “entre a verificação prudente ou a interpretação brilhante” Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo de qualquer tipo de mensagem tenta cumprir duas funções:1) uma *função heurística*, no sentido exploratório e 2) uma função de «administração de prova» (*Idem*).

Para se proceder à análise de conteúdo das entrevistas, após a sua transcrição e verificação por parte dos entrevistados, efetuamos, em primeira mão, uma leitura “flutuante”, com o propósito de conhecermos o conteúdo do texto na sua globalidade a partir do qual, iríamos estabelecer orientações e tomadas de decisão para se proceder à categorização e ao tratamento de dados propriamente ditos. Poderíamos ter efetuado uma análise de conteúdo com recurso a um programa informático, nomeadamente o SPSS, e realizar um tratamento estatístico, que exigiria uma codificação, decomposição e enumeração das mensagens e a aplicação de operações estatísticas simples (contagem de palavras, cálculo de frequência sob a forma percentual) ou mais complexas (análise fatorial), a partir dos quais seriam evidenciadas as informações, organizadas em quadros de resultados, diagramas, modelos, a partir dos quais teceríamos as respetivas inferências. Contudo, por limitações inerentes ao curto espaço temporal (reduzido a um ano), exigido na consecução de um estudo investigativo com as características de uma pós-graduação desta natureza, optámos por um tratamento manual, em virtude das mesmas servirem, por um lado, para uma maior compreensão e validação dos dados obtidos através das fontes, nomeadamente, dos questionários e por outro, como enriquecimento de conteúdo.

5.3.2.2. A categorização

No âmbito das ciências sociais, um dos procedimentos mais frequentes em investigações para se efetuar a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p.117), tem como base a criação de categorias que correspondem à “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género”, de

acordo com critérios determinados antecipadamente, (*Idem*).

Sendo que a intenção da análise de conteúdo se espelha na análise de ideias e não das palavras através das quais elas são expressas, há que levantar e analisar nas questões, as expressões e os termos significativos, cujo conteúdo reflita as orientações ou perspectivas do entrevistado (Pardal & Correia, 1995, p. 73). Como esta técnica se consubstancia na inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, procuramos efetuar uma análise categorial do conteúdo das entrevistas, tendo como alicerces as dimensões que serviram para conduzir o nosso trabalho de campo, designadamente, na fase de recolha de dados e a partir das quais tentamos obter as respostas às questões de investigação aqui formuladas. São estas: i) o conceito de avaliação; ii) a autonomia curricular dos professores; iii) a autoavaliação das escolas e iv) relações entre a autoavaliação de escola e a autonomia (curricular).

Após a inventariação dos elementos constitutivos das categorias e tendo como principal objetivo organizar por condensação uma representação significativa dos dados em bruto, definimos as subcategorias procurando obedecer a critérios de qualidade, a saber: a *exclusão mútua*, em que cada elemento apenas está presente numa única divisão; *homogeneidade*, em que, para um mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise; a *pertinência*, de forma a que as categorias fossem definidas em função do quadro teórico desenhado para a compreensão da problemática em investigação. As categorias devem ser “objetivas e fidedignas e as variáveis devem se codificadas de uma mesma maneira. Finalmente, as categorias devem ser produtivas, fornecendo resultados férteis” (Bardin, 1977, pp. 145-148). A análise de conteúdo dos textos das entrevistas foi organizada em grelhas contendo sinopses, isto é, sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista, apresentadas em anexo. O quadro que se segue foi construído tendo em consideração as variáveis ou subcategorias para cada uma das categorias ou dimensões atrás referidas e, como base, um outro quadro estruturado de forma a contemplar e relacionar os objetivos da investigação, as dimensões, as categorias e subcategorias e a identificação das questões correspondentes, nos formulários da entrevista.

Quadro 4 — Análise de conteúdo das Entrevistas

Dimensão de análise	Objetivos	Categorias/Subcategorias
I. Dimensão Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar as concepções que os professores têm de avaliação aos diversos níveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de avaliação <ul style="list-style-type: none"> ○ Medir ○ Verificar os objetivos • Funções da avaliação <ul style="list-style-type: none"> ○ Melhorar ○ Necessária • Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar as concepções que os professores têm de avaliação da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação da escola <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceção • Avaliação externa <ul style="list-style-type: none"> ○ A avaliação da IGE ○ O novo modelo de avaliação externa • Parecer relativo á implementação do Decreto Lei nº 31/2002
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que elementos são privilegiados pelos professores, na escola, no decurso da avaliação curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> ○ Modalidades privilegiadas ○ Instrumentos de avaliação ○ Critérios de avaliação
II. Dimensão da autonomia curricular dos Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações dos professores (nos diferentes níveis), sobre autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância • Autonomia da escola <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceções ○ Condições necessárias • Autonomia curricular e dos professores <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceções ○ Trabalho cooperativo ○ Fatores que influenciam a autonomia
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias os professores preferencialmente recorrem no âmbito do desenvolvimento do currículo, na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia curricular e dos professores <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceções ○ Trabalho cooperativo ○ Fatores que influenciam a autonomia
III. Dimensão da autoavaliação do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais modalidades de autoavaliação de escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância • Intervenientes • Modalidades /Procedimento • Análise e divulgação de resultados
	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar de que forma os professores valorizam a avaliação interna da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação de escola e as dinâmicas do processo educativo.
IV. Dimensão Das relações entre Avaliação e autonomia curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que contributos pode dar a autoavaliação em termos de tomadas de decisão pelos professores, em particular ao nível do desenvolvimento curricular? 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação de escola e as dinâmicas do processo educativo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como a avaliação contribui para a melhoria da qualidade do processo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • A autoavaliação de escola e a qualidade do processo educativo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar de que formas a autoavaliação contribui para a conceção de autonomia da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • A autoavaliação de escola e a autonomia da escola
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre as práticas da autoavaliação da escola e os projetos de escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto da autoavaliação da escola nos projetos educativos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre a autoavaliação e a autonomia curricular dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto da autoavaliação da escola nas práticas dos professores

A "avaliação das aprendizagens" não foi tida como um dos objetivos da investigação. Contudo, ao serem entrevistados acerca das concepções de *"avaliação"*, a maioria dos participantes direcionou a respetiva definição para a avaliação das aprendizagens. Desta forma, pareceu-nos conveniente a mesma ter sido contemplada como uma subcategoria da dimensão "Concepções de avaliação". Foram ainda definidas algumas subunidades [inferiores hierarquicamente], desta subcategoria, estruturadas na mesma linha do quadro de análise de conteúdo, por se tornar difícil a partição do texto. Socorremo-nos de uma técnica simples para estas últimas serem destacadas - o recurso a colorações distintas para cada uma das subunidades. A mesma técnica foi aplicada nas restantes dimensões para mais facilmente serem visualizadas as partes de conteúdo dos textos, no que concerne às subdimensões em análise.

5.3.3. Recolha documental

Segundo Merriam (1998), o problema de investigação que nos orienta dá-nos sentido à procura de documentos que confirmem congruência à investigação ajudando o investigador a descobrir significados, a aumentar o conhecimento e a descobrir ideias relevantes para o seu trabalho. (citado por Reis, 2005).

A análise dos documentos oficiais do agrupamento, bem como dos normativos relacionados com as temáticas em estudo, foi efetuada consoante se iam preparando e concebendo os instrumentos de recolha de informação, nomeadamente, os inquéritos e entrevistas, uma vez que serviram de referentes para a seleção dos itens a questionar. Contribuíram para a sua elaboração, algumas informações pertinentes, obtidas em conversas informais, nas muitas visitas efetuadas ao agrupamento, para a recolha dos inquéritos.

5.3.3.1. Documentos orientadores do processo educativo do Agrupamento

A construção dos inquéritos e entrevistas resultou da consulta e análise prévias de vários documentos, entre os quais, trabalhos científicos existentes sobre os assuntos aqui tratados, legislação específica, assim como todos os documentos oficiais, orientadores e reguladores do processo educativo, elaborados pelo agrupamento.

- Projeto Educativo e Projeto Curricular de escola

Ao considerarmos o *Projeto Educativo do Agrupamento*, como sendo “um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspetivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do fenómeno educativo, (Pacheco & Morgado, 2002, p.12), que se traduzem na “adaptação da ação pedagógica e educativa à diversidade e heterogeneidade do público” (Bernard Charlot; citado por Pacheco & Morgado, 2002, p.12), em que cada escola vai legitimar as suas opções, prioridades e operacionalização de todo o processo educativo, pareceu-nos de grande pertinência a recolha e análise deste documento orientador.

Dada a grande importância do *Projeto Curricular de Escola* como “organizador essencial dos processos de ensino-aprendizagem” (Viana, I. 2007, p.10), optámos pela recolha deste documento, na tentativa de compreendermos se o processo de reorganização e gestão curricular do ensino básico resultou da articulação de saberes e do trabalho conjunto dos professores, se mobilizou decisões, [de forma a confinar] consistência e coerência ao currículo e responder a problemas concretos e significativos para aqueles que o realizam (Abrantes, 2002, p.22)⁹⁴.

- Regulamento Interno

O Decreto-Lei.º75/2008, de 22 de Abril, reconhece a autonomia da escola e constitui o *regulamento interno* como um dos instrumentos dessa autonomia,⁹⁵ que corporiza um conjunto de normas e regras específicas, pelas quais a comunidade educativa deve reger a sua actuação e a prossecução do bom funcionamento do sistema educativo. Assim, a recolha deste documento oficial visou averiguar se o mesmo tinha sido elaborado em conformidade com o Projeto Educativo e os demais normativos legais que estão na sua origem.

- Plano Anual de Atividades e Relatório de Reflexão Crítica do PAA do Agrupamento

Sendo o Plano Anual de Atividades (PAA) o instrumento que consubstancia as atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, elaborado em estreita articulação com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, importa fazer uma análise sobre a qualidade do

⁹⁴ In: Paulo ABRANTES (coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

⁹⁵ *Decreto-Lei.º75/2008, de 22 de Abril*, respetivamente, no número 1 do artigo 8.º e na alínea b) “A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos e do número 1 do artigo 9.º : “O projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

mesmo, o seu grau de execução e o envolvimento dos vários agentes educativos na prossecução do mesmo. Para tal, servimo-nos do Relatório de Reflexão Crítica do PAA correspondente ao ano letivo 2007/2008, o qual também foi alvo de análise e de cruzamento de informação.

5.3.3.2. O Projeto de Autoavaliação de Agrupamento

A autoavaliação das escolas é uma exigência legal, por força da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, mas é, sobretudo, uma necessidade no percurso que temos de fazer para melhorar a qualidade do nosso serviço educativo e para orientar o Agrupamento de Escolas por padrões de excelência, devidamente refletidos e partilhados por toda a comunidade educativa.⁹⁶

O Processo de Autoavaliação do agrupamento, sendo da exigência do cumprimento do normativo suprarreferido, deve consubstanciar-se em campos de análise obrigatórios, nomeadamente: o projeto educativo; a organização e gestão; o clima e ambiente educativos; a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar, com o propósito de “as escolas se organizarem e se preparem de modo a poderem dispor de um conjunto de elementos de informação e de indicadores que funcionem como elementos demonstrativos da pertinência e adequação do seu projeto, da estratégia”(Correia, 2010, p.3)⁹⁷. Desta forma, tornou-se de grande pertinência a recolha e análise detalhada deste documento, na procura do alcance dos objetivos propostos para a investigação em curso.

Pareceu-nos ainda, de alguma relevância a análise de Atas dos Conselho Pedagógico e da Assembleia de Agrupamento, referentes aos momentos em que teriam sido postas em discussão e reflexão, os resultados do processo de autoavaliação do agrupamento, na tentativa de obtermos informação mais precisa, nomeadamente, no que concerne a tomadas de decisão com base informação obtida no relatório final do processo de autoavaliação do agrupamento. Porém, apesar de ter sido solicitado a sua consulta, com a garantia do maior sigilo e utilização exclusiva, inerente ao estudo investigativo em vigor, não nos foram facultadas.

Em síntese:

Através destes referenciais teóricos procuramos dar conta:

⁹⁶ In: Autoavaliação do Agrupamento - 2007/2008, p.3.

⁹⁷ In: Serafim Correia(2010). *AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E AVALIAÇÃO EXTERNA :OS PONTOS DE INTERSECÇÃO*. Braga: Oficina de Formação. Centro de Formação Braga Sul.

- das dinâmicas da ação educativa;
- analisar as lógicas de mudança desencadeadas tanto no decorrer do processo de autoavaliação do agrupamento, como numa fase posterior à sua conclusão e avaliação;
- identificar as lógicas de decisão, do poder e da responsabilidade da instituição visada.

5.4. População e amostra

Tratando-se de uma investigação desenvolvida no âmbito de uma pós-graduação em educação que decorre num período de dois anos⁹⁸, será pertinente que sejam muito bem clarificadas as limitações que lhes são subjacentes, como por exemplo, o tempo destinado ao trabalho de empírico, reduzido a um ano, a delimitação geográfica, a disponibilidade dos intervenientes e os recursos disponíveis. A problemática e os objetivos supracitados levaram-nos a definir como alvo, uma população confinada a um agrupamento escolas vertical do distrito de Braga, e numa área geográfica relativamente próxima. Escolhemos este agrupamento, pelo fato desta instituição ter implementado pela primeira vez o seu processo de autoavaliação. Por outro lado, o mesmo se enquadrava num contexto caracterizado pelas suas especificidades organizacionais, profissionais, sociais, culturais, económicas, crenças, valores e perspetivas de futuro, procuramos, de acordo com os objetivos que nos propomos neste trabalho, compreender, não só as razões que levaram à sua implementação, mas também, perceber que rumo deram aos seus resultados.

O agrupamento vertical, cuja tipologia se alarga deste o pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, é constituído por uma totalidade de 19 unidades educativas. Assim, o agrupamento, no seu conjunto, integra 9 Jardins Infantis, 9 escolas do 1º ciclo e encontra-se sediado numa escola E B 2, 3. Esta última, localizada numa zona urbana, está dotada de instalações concebidas para 800 alunos que foram desde sempre insuficientes. As restantes escolas agregadas estão dispersas por 8 freguesias, num ambiente tipicamente rural ou de pequenas indústrias domésticas, fundamentalmente de têxteis, cerâmica e calçado. Atualmente, frequentam a escola 2751 alunos, na totalidade do agrupamento, sendo 388 do nível pré-escolar, 1333 do 1º ciclo, 745 do 2º ciclo e 255 do 3º ciclo. Os serviços educativos são comportados por 212 docentes dos vários ciclos de escolaridade que se distribuem do seguinte modo: 34 educadores de

⁹⁸ Este dois anos acabaram por se prolongar, devido a contratempos de ordem pessoal e familiar.

infância, 65 professores do 1º ciclo, estando 5 destes últimos em situação de professores de apoio educativo, e 128 professores do 2º ciclo e professores do 3º ciclo. Os serviços de psicologia e orientação são assegurados por uma equipa de 3 psicólogas, equipa considerada reduzida para uma boa prestação de serviço ao agrupamento em causa, o qual se caracteriza por uma grande heterogeneidade de atores educativos.

Como a nossa problemática envolve questões relacionadas com o currículo, a participação dos educadores de infância tornou-se irrelevante para alcançarmos os objetivos propostos, pelo que foi dispensada a sua colaboração. Desta forma, a população viu-se reduzida a 188 professores do 1º, 2º e 3º ciclos, possíveis participantes neste estudo.

5.4.1. Caracterização da amostra relativa aos inquéritos por questionário

Numa investigação em ciências sociais, e mais especificamente em Ciências da Educação, é de se prever que seja impossível a recolha de dados na totalidade do universo, ou população, pelo que se torna de extrema importância, a delimitação de um grupo mais restrito designado por amostra, a partir da qual os dados poderão ser analisados. Após a recolha de informação obtida da amostra, procede-se à análise de dados, tiram-se conclusões e se a amostra é representativa,⁹⁹ extrapolam-se essas conclusões para a população. De acordo com Hill & Hill (2008), uma amostra deve corresponder a um microcosmo da população e a sua escolha pode ser efetuado quer através do método de amostragem casual, que diverge entre amostragem aleatória simples, amostragem sistemática, amostragem estratificada, amostragem por clusters, amostragem multietápica ou ainda, multifásica. Esta primeira família de métodos também corresponde a “métodos probabilísticos. Uma segunda família de métodos de amostragem reporta-se ao método de amostragem não-casual, também designada por “dirigida ou “não-probabilística”, que incluem os métodos de amostragem por conveniência e de amostragem por quotas. Estes métodos são utilizados quando a seleção das amostras aleatórias é difícil ou quando o número da população não é possível de ser calculado, o que não se verifica na nossa investigação, uma vez que é conhecido o número exato da população. Deste modo, para o nosso estudo, pareceu-nos que a escolha mais adequada seria a da adoção de um

99 Fórmula de Bernstein.

método de amostragem casual aleatória simples¹⁰⁰, por julgarmos ter conseguido uma amostra que representasse relativamente bem a população de onde foi extraída, tendo sempre em consideração a possível heterogeneidade que a pode caracterizar e que poderá afetar o valor do erro amostral.¹⁰¹

5.4.1.1. Cálculo do tamanho da amostra

Estando este estudo consubstanciado a um elevado número de “casos”, [sujeito/interveniente] ¹⁰² a tratar, direcionado a um grupo de docentes. Tomando como certeza de que a participação de todos os elementos de uma população finita é impossível, situação alimentada pelo tempo muito reduzido destinado à recolha exaustiva de dados, propusemo-nos delimitar o campo de observação a um subconjunto da população, designado por *amostra*.

Procuramos recorrer a uma amostra aleatória, que “limita a possibilidade de vir a constituir-se uma amostra distorcida [e] cujo objetivo é evitar a introdução de uma base sistemática de seleção, reduzindo a probabilidade de predomínio de um determinado tipo de pessoas e que, [por sua vez], é reveladora de uma representatividade significativa da população.” (Tuckman, p.337). Considerados todos os professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico ¹⁰³ que trabalham diretamente com alunos, o cálculo do tamanho da amostra pôde ser efetuado através de três processos: (i) “o caminho do esforço mínimo”, o mais vulgarmente utilizado, cuja finalidade corresponde obtenção de uma amostra de dimensão tão grande quanto possível, em função dos recursos e limitações temporais e geográficas; (ii) a aplicação da “regra do polegar” (*Rules of thumb*), que tem como objetivo estimar o tamanho mínimo e não o desejável da amostra, tornando possível uma análise estatística adequada da informação; (iii) a estimação por meio da análise da potência (*power analyses*), baseada na teoria estatística (Hill e Hill, 2008, pp. 45-65). Para o nosso estudo estatístico socorremo-nos de uma das fórmulas

100 Hill e Hill (2008: 45). Numa amostra aleatória simples, todas as amostras de n casos, retiradas de uma população com N casos têm a mesma probabilidade de serem retiradas desse universo e cada um dos N casos da população têm a mesma probabilidade de ser incluída na amostra.

101 Segundo Barbeta (2002:59), o *erro amostral* corresponde à diferença de valores verificada entre um dado parâmetro (característica descritiva dos elementos de uma população) e a estatística (característica descritiva dos elementos da amostra).

102 Aqui considerado como termo estatístico e que, segundo os autores Hill & Hill (2008: p.41) os “casos” da investigação correspondem a entidades a partir das quais se obtêm os dados, isto é, informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis.

103 Da população visada, não foram contemplados os educadores de infância por não exercerem as suas funções com base numa componente curricular, nem os professores auxiliares do 1º ciclo, por não serem titulares de uma turma de alunos, que ficam à disposição para auxiliarem outros professores do agrupamento, sempre que solicitados.

correntemente aplicada no âmbito das ciências sociais, a fórmula de Bernstein (1985, p.188) que se segue:

Cálculo da Amostra	
Fórmula de Bernstein ¹⁰⁴	Legenda
$N = \frac{PQ \times Z^2}{E^2 \times \frac{PQ \times Z^2}{NP}}$	PQ = 2500 (abertura máxima) Z = 1,98 \Rightarrow Z ² = 3,84 E = 5% \Rightarrow margem de erro, para $\partial \Leftrightarrow 0,05$ E ² = 25 NP = 188 (População)
$N = \frac{2500 \times 3,84}{25 \times \frac{2500 \times 3,84}{188}} = 126$	Amostra N = 126

Assim, para uma população de 188 professores o valor mínimo da amostra seria de 126 casos (professores). Contudo, tendo como propósito a obtenção um melhor conhecimento do terreno, foi proposto neste agrupamento o preenchimento de um inquérito por questionário. A persistência do investigador em visitas consecutivas às diversas escolas que fazem parte do campo de trabalho (agrupamento de escolas), possibilitou a recolha de 135 inquéritos respondidos pelos professores dos vários ciclos de escolaridade, constituindo uma amostra equivalente a 72% da população. Pelo número de inquiridos, julgamos ter obtido uma amostra constituída de forma aleatória, representativa da população em investigação.

5.4.2. Caracterização da amostra do questionário

A caracterização deste grupo de professores baseou-se nos dados recolhidos através de questões relativas à idade, sexo, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento, nível de ensino, cargos que desempenharam de 2007 a 2009, habilitações académicas e situação profissional.

Toda a informação recolhida através dos questionários foi tratada através do Programa SPSS¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Pacheco, José (1996: p. —). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*.

¹⁰⁵ *Statistical Package for the Social Sciences- SPSS* é um pacote de apoio a tomada de decisão que inclui: aplicação analítica, prospeção de dados [é o processo de explorar grandes quantidades de dados à procura de padrões consistentes, como regras de associação ou sequências temporais, para detetar relacionamentos sistemáticos entre variáveis, detetando assim novos subconjuntos de dados], e

As idades dos professores foram auscultadas, tendo sido definidos por faixas etárias, tal como se constata na tabela e no gráfico 1, permite-nos verificar que 13% dos professores tem menos de 30 anos, 30% tem uma idade entre 31 e 40 anos; 28% dos professores tem entre 41 e 50 anos e os restante 29% tem idade superior a 50 anos

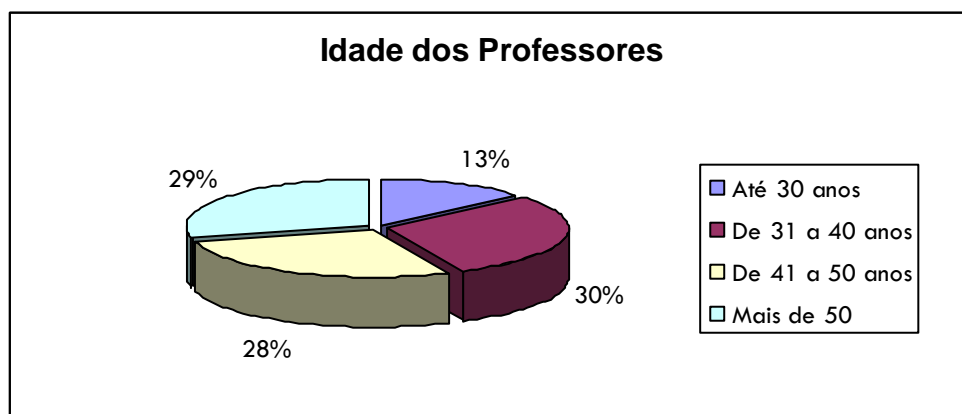


Gráfico 1 – Dados relativos à idade dos Professores

Podemos constatar que a maioria dos professores tem uma idade considerada “madura”, uma vez que cerca de 57 % dos mesmos ter mais de 40 anos.

Por sua vez, tendo-nos sido facultada a relação de professores do agrupamento, constatamos que o corpo docente correspondente ao sexo feminino é de 73,8 % e apenas 26,6 % é do sexo masculino. Contudo, dos respondentes, 70,4 % são professoras e 29,6 % são professores, pelo que, podemos inferir que a docência é uma profissão cuja maioria é do sexo feminino., conforme os dados registado no Quadro 2.

Sexo	Universo (Agrupamento)		Amostra		% de respostas
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	
Feminino	138	73,4	95	70,4	68,8
Masculino	50	26,6	40	29,6	80,0
Total	188	100,0	135	100,0	

Quadro 5 - Dados relativos à variável sexo

Considerando o tempo de serviço como uma variável relevante para este estudo, foi perguntado aos inquiridos, há quanto tempo exerciam a sua profissão e há quanto tempo exerciam funções no agrupamento. Os dados obtidos apresentam-se nos gráficos 2 e 3.

Tempo Total de Serviço dos Professores

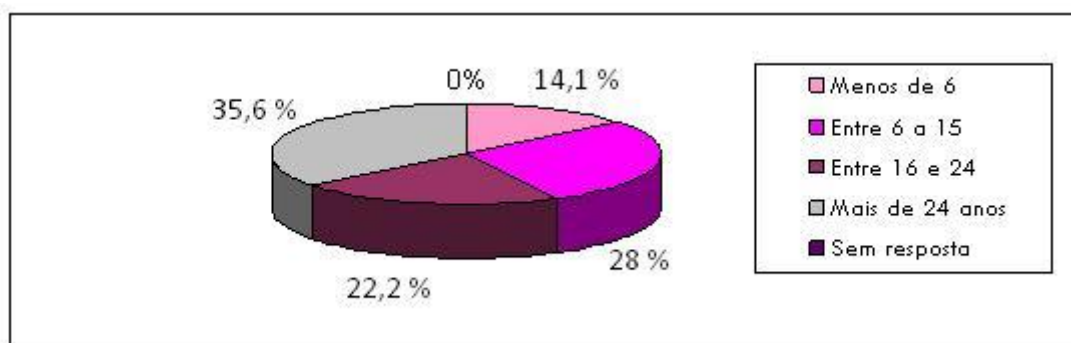


Gráfico 2 - Dados relativos ao tempo total de serviço dos professores

A análise do gráfico 2 permite-nos verificar que 14,1 % dos professores tem 5 ou menos anos de serviço, 28% situa-se entre os 6 e os 15 anos de serviço, 22,2% tem entre 16 e 24 anos de serviço e 35,6 % exerce funções há mais de 24 anos.

Tempo de serviço neste agrupamento

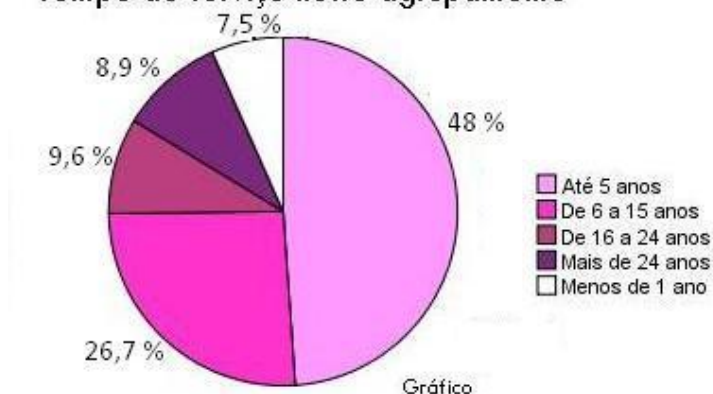


Gráfico 3 - Dados relativos ao tempo de serviço dos professores no Agrupamento

Passando à descrição da variável *“tempo de serviço neste agrupamento”*, constatamos que 48 % dos professores exerce funções no agrupamento, há menos de 6 anos de serviço, 26,7 % exerce funções entre 6 e 15 anos de serviço, 9,6 % entre 16 e 24 anos de serviço e apenas 8,9 % estão no referido agrupamento há mais de 24 anos. Resta referir que 7,5 % dos professores estão a exercer funções há menos de 1 ano; estes últimos correspondem a professores contratados que estão a substituir outros professores.

Para uma melhor leitura dos dados, relativos à estabilidade do quadro docente neste agrupamento, associamos os dois primeiros itens das variáveis *“tempo total de serviço”* e *“tempo de serviço neste agrupamento”* de forma a serem reagrupados em 2 únicos parâmetros - os professores com 15 ou menos anos de tempo de serviço e professores com mais de 15

anos de serviço. Surtiram algumas diferenças entre as duas variáveis, tendo sido detetado um aumento significativo no tocante à segunda variável e relativa aos professores com menos tempo de serviço. Podemos inferir que o valor 74,8 %, para os professores com menos 15 ou menos anos de serviço neste agrupamento, se deve ao fato de ser real, uma forte mobilização de professores, ao nível do 1ª ciclo. Verificamos ainda que apenas 18,5 % dos professores exerce funções há mais de 15 anos de serviço, cuja maioria destes exerce funções no 2º e 3º ciclos. Assim, poderemos, ainda, inferir que na unidade sede do agrupamento, o corpo docente é considerado de estável.

Faixas etárias		Tempo de serviço (anos)		Tempo de serviço neste Agrupamento (anos)	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1	Menos de 6	19	14,1	65	48,1
2	Entre 6 a 15	38	28,1	36	26,7
	Com menos de 15 anos de serviço	57	42,2	101	74,8
3	Entre 16 e 24	30	22,2	13	9,6
4	Mais de 24 anos	48	35,6	12	8,9
	Com mais de 15 anos de serviço	78	57,8	25	18,5
	Sem resposta	0	0,00	9	7,5
Total		135	100	135	100

Quadro 6 – Quadro comparativo dos dados sobre o tempo de serviço dos professores

A apresentação do Quadro 3 teve o propósito de facilitar a confrontação entre as duas variáveis tratadas neste ponto. Deste modo, verificamos que 57,8 % dos professores exerce funções há mais de 15 anos, pelo que, se pode inferir que os mesmos são possuidores de uma longa experiência profissional. Destaca-se aqui o valor significativo de 48,1 % de professores que exercem funções há 5 ou menos anos; estes últimos correspondem a professores contratados que estão a substituir outros professores, na sua maioria, situação referida anteriormente.

No tocante a estas duas variáveis, podemos ainda inferir que os 78% de professores tem menos de 15 anos de serviço neste agrupamento; esta situação deve-se ao facto de, nos últimos anos, ainda ter sido notória a mobilização dos docentes, principalmente no respeitante ao 1º ciclo. Por outro lado, os 18,5% de professores com mais de 15 anos de serviço são oriundos da Escola E B 2, 3, isto é, exercem funções no 2º e 3º ciclos de escolaridade. Desta forma, pelo que podemos inferir que o quadro de escola da referida unidade pode ser considerado estável.

A quinta variável utilizada para a caracterização da amostra prende-se com os níveis de ensino, melhor dizendo, com os ciclos em que os professores exercem funções. Os respetivos dados, depois de tratados, foram organizados e apresentados no gráfico 4.



Gráfico 4 – Dados relacionados com o nível de ensino, sem ter em consideração os respondentes do pré-escolar.

Efetuada a leitura do gráfico 4, constatamos que 41,7 % são professores do 1º ciclo, 38,6 % são do 2º ciclo, 16,5 % são do 3º ciclo, 2,4 % dos professores lecionam o 2º e o 3º ciclos em simultâneo e apenas 1 professor (0,8 %) não respondeu a esta questão.

Quanto aos cargos que exercem, por serem inúmeras as opções, os dados foram organizados num gráfico de barras, para uma leitura mais facilitada.

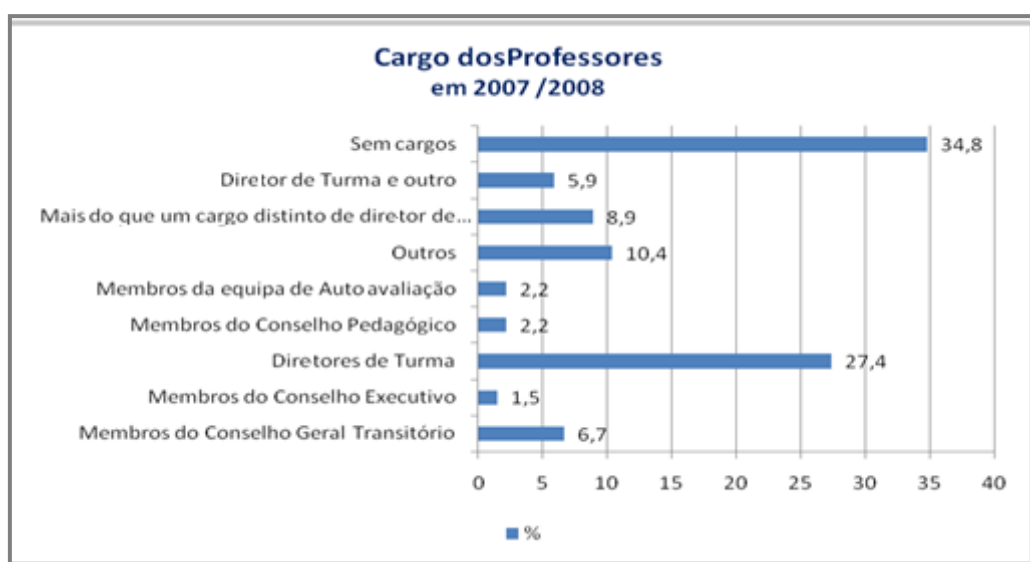


Gráfico 5 – Dados relativos ao desempenho de cargos entre 2007 e 2009

Através da análise do Gráfico 5, depreendemos que o valor de 34,8 % máximo corresponde aos professores que não exercem cargos, para além das atividades letivas. Dando continuidade à interpretação do referido gráfico e seguindo uma ordem decrescente de frequência percentual, verificamos que, numa escala decrescente, o valor de 27,4 %, corresponde ao cargo de Diretores de Turma., constatamos que 10,4 % dos professores exercem outros cargos que não constam das opções, nomeadamente: subdelegados de disciplina e de área disciplinar não curricular, delgados de instalações, delegados dos vários cursos, coordenador de diretores de turma, delegado de ano, coordenadores dos diversos projetos e tutorias; 8,9 % exerce o cargo de Diretor de Turma e ainda um outro cargo, diferente da direção de turma; 5,9 % dos professores são Diretores de Turma e ainda exercem outro cargo; 6,7 % são membros do Conselho Geral Transitório¹⁰⁶; 1,5 % são membros do conselho Executivo; 1,5 % dos professores são membros da Equipa de Autoavaliação e 0,7% (1 professor) é coordenador de departamento curricular.

No respeitante às habilitações académicas, os dados foram tratados e apresentados no gráfico que se segue. Os dados revelam que dos 188 professores inquiridos, a maioria – 77% - possui uma Licenciatura e apenas 13 % possui Bacharelato. Quanto a habilitações de pós-graduação 3% dos docentes concluiu uma Especialização, 5% concluiu o Mestrado e apenas 1% possui um Doutoramento. Foram ainda mencionados outros tipos de formação, na ordem percentual de 1% de professores.

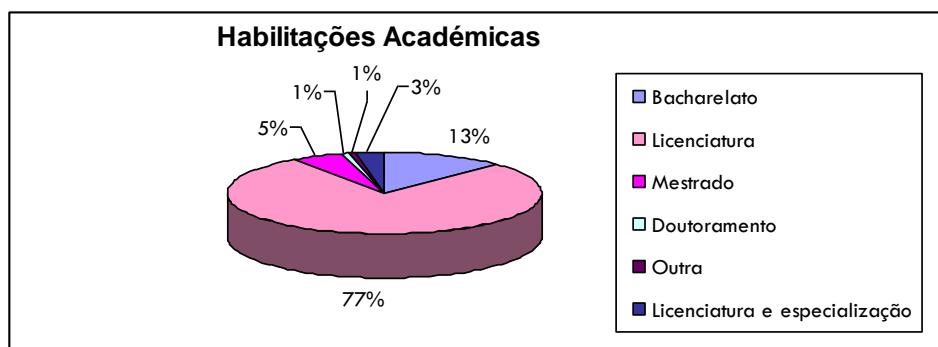


Gráfico 6 – Dados relativos à habilitação académica dos professores

¹⁰⁶ Na data da recolha de dados, ainda não tinha tomado posse o Conselho Geral de Agrupamento.

Finalmente, dos dados relativos à situação profissional, depreendemos que 50,7 % são do quadro de escola, 30,1 % pertencem ao quadro de Zona Pedagógica e 19,3 % são Contratados.



Gráfico 7 – Dados relativos à situação profissional dos professores

“Uma amostra só será considerada representativa quando pode ser considerada como sendo a própria população” (Bryman & Cramer, 1989, p. 66)¹⁰⁷. Ora, pelo número de indivíduos inquiridos superior ao necessário, (cálculo no ponto 5.6.1), bem como pela caracterização efetuada em parágrafos anteriores, podemos constatar que a amostra reúne as condições para se tornar um espelho da população visada e, assim, poder dar credibilidade ao estudo em vigor.

5.4.3. Caracterização da amostra relativa às entrevistas

Resultando de um contacto direto entre os entrevistados e respetivo entrevistador, as entrevistas são um meio precioso para a obtenção de uma fonte de dados rica, por fazerem transparecer, não apenas as perceções, mas as interpretações que os mesmos tecem ao responderem a cada uma das questões. Cabe ao investigador orientar a sua intervenção no sentido da obtenção de dados pertinentes para dar resposta às problemáticas desenvolvidas no estudo (Quivy & Campenhoudt, 1995). Contudo, o investigador deverá ter a preocupação de conduzir a entrevista, sem que a mesma se afaste dos objetivos pretendidos, sem contudo deixar de ter em conta a necessidade uma certa margem de flexibilidade, abertura e espontaneidade que proporcione o aprofundamento de alguns “temas” pertinentes para a investigação e permitam ampliar o seu conhecimento no terreno, concretamente através da exposição quer do resultado dos seus trabalhos, quer dos procedimentos e problemas que vão enfrentando nas suas práticas. Neste sentido, sobretudo devido à escassez do tempo de recolha

¹⁰⁷ Citado por Morgado (2000, p.117) *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

de informação, entre outros motivos, seguimos as recomendações dos autores supracitados, optando pela procura de testemunhas preliminares, que “pela sua posição, acção ou responsabilidade” nos fornecessem informação clara que viesse a confirmar ou não a informação obtida por recurso a outras fontes (*idem: idem*). Destarte, circundando a nossa problemática em torno da autoavaliação de escolas e da autonomia que os professores têm para o desenvolvimento da suas práticas pedagógicas, elegemos como primeiro interlocutor o Presidente do Conselho Geral Transitório (E₁) que, por um lado, foi o responsável pela coordenação do primeiro processo de autoavaliação da escola e, por outro, como autoridade máxima do agrupamento, coordenou e aprovou a elaboração do processo de autoavaliação e a implementação dos documentos orientadores da escola, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e as Linhas de Orientação para a Orçamentação. Aliás, tais documentos correspondem aos referentes a partir dos quais se gera toda a dinâmica de uma escola e que para o nosso estudo, podem fazer transparecer o grau de autonomia da escola, bem como fornecer elementos fundamentais quer relativos à autoavaliação de escola, quer quanto às questões curriculares, quer ainda, quanto à sua autonomia.

O segundo testemunho (E₂) por nós escolhido, foi o Presidente do Conselho Executivo, por ser o responsável pela componente de gestão e administração do agrupamento.

O atual Coordenador do Processo de Autoavaliação do Agrupamento (E₃) pareceu-nos uma testemunha imprescindível por já ter sido colaborador ativo na primeira autoavaliação do agrupamento, podendo assim vir a confirmar, ou não, a importância que este processo surtiu nas práticas do quotidiano da escola, bem como nas mudanças detetadas aos mais nos diversos níveis de atuação educativa.

Uma vez que alguns dos objetivos desta investigação se centram nas problemáticas da autonomia curricular, pareceu-nos de extrema conveniência auscultarmos a opinião dos coordenadores de departamentos. Porém, este estudo tem vindo a ser sujeito a algumas limitações. Destacamos, entre outras, a falta de disponibilidade destes participantes, a qual espelha um reforço desmesurado de responsabilidades e tarefas burocrática a que, nos últimos tempos, os professores foram sendo submetidos, em consequência da implementação do novo modelo de avaliação de despenho profissional. Assinalamos, ainda, o momento de conturbada agitação recentemente vivida pelos docentes, produto das novas políticas educativas, altamente centralizadoras e impositoras de medidas educativas e que tiveram como epicentro a desvalorização do papel do professor na educação. Estas políticas educativas vieram a provocar na classe docente tomadas de posição de revolta e de lutas contraditórias. Numa atmosfera de constante fervilhar de contestações, os professores viram-se desmotivados e, em parte, com

certos “medos” para dar o seu contributo ao presente estudo. Mesmo assim, fruto de algumas conversas formais, conseguimos a participação de dois coordenadores, um do 2º ciclo, designado por E₄ e outro do 1º ciclo, aqui nomeado com a sigla E₅. Foi nossa intenção, através destas duas testemunhas, recolher informação relativamente aos modelos de avaliação aplicados no agrupamento, às práticas docentes e ainda, averiguar como utilizaram a informação resultante do Processo de Autoavaliação do Agrupamento, na tomada de decisões ao nível curricular e da construção da autonomia, condições fundamentais para a prestação de um melhor serviço educativo. No quadro 4 apresenta-se a caracterização dos professores entrevistados.

Designação	Idade	Sexo	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço no Agrupamento	Nível de Ensino	Cargo(s) que exerceu entre 2007 e 2009	Habilitações Académicas:	Situação Profissional
E ₁	55	M	23	9	3º Ciclo	Presidente do Conselho de Escola	Licenciatura	PQE
E ₂	54	M	34	26	2º Ciclo	Presidente do Conselho Executivo	Licenciatura	PQE
E ₃	35	M	9	5	2º e 3º Ciclo	Coordenador do Processo de Autoavaliação do agrupamento	Licenciatura	PQE
E ₄	55	F	32	25	2º Ciclo	Coordenadora de Departamento	Licenciatura	PQE
E ₅	50	F	26	15	1º Ciclo	Coordenadora do 1º Ciclo	Licenciatura	PQE
Médias	49,8		24,8	16				

Quadro 7 – Dados relativos à caracterização dos entrevistados

Em consonância com as variáveis respeitantes à caracterização pessoal e profissional do inquérito por questionário, conseguimos, por meio de conversas informais, obter a informação correspondente aos entrevistados e sintetizada no quadro 4.

Passando à análise do referido quadro, no que concerne às idades dos entrevistados, depreendemos que os docentes que se disponibilizaram a prestar o seu testemunho, à exceção do atual coordenador, têm idade considerada madura. Por sua vez, verificamos que os mesmos exercem funções há bastante tempo. Quanto ao tempo de serviço no agrupamento, à exceção dos entrevistados E₁ e E₃, que lecionam há menos tempo, os restantes docentes exercem

funções neste agrupamento há mais de 16 anos, pelo que podemos inferir que conhecem a história do agrupamento, o seu contexto, os alunos, as expectativas dos encarregados de educação, os valores sociais e culturais da comunidade educativa, as dinâmicas da escola, aos mais diversos níveis, o corpo docente e o corpo discente. Podemos ainda certificar que esta amostra é constituída por um grupo de professores dotado de larga experiência e maturidade profissionais, situação confirmada pelos valores da média de idades a rondar os 50 anos e uma média de tempo de serviço de 25 anos. Destaca-se uma curiosidade digna de registo: o facto de o Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas estarem ao serviço nesta unidade escolar há mais de 25 anos.

Todos os sujeitos entrevistados possuem a Licenciatura como habilitação académica e pertencem ao Quadro do Agrupamento.

Pelo exposto, efetuada a descrição das características dos entrevistados, verificamos que esta amostra reúne as condições necessárias para representarem a população e tornar credível a investigação vigente.

Capítulo VI

Apresentação, análise e discussão de resultados

Capítulo VI — Apresentação, análise e discussão de dados

Introdução

Ao longo deste capítulo iremos apresentar e discutir os resultados obtidos através dos questionários, das entrevistas e ainda dos dados resultantes da análise de conteúdo dos documentos consultados.

Estruturámos a apresentação dos resultados de acordo com as quatro dimensões que possibilitaram quer a conceção do questionário, quer da entrevista.

Fizemos a triangulação dos dados dos questionários com os registos das entrevistas e, sempre que necessário, recorremos aos valores estatísticos (média, desvio padrão e coeficiente de Cronbach) para averiguarmos a validade e a fiabilidade da informação.

Alguns gráficos foram apresentados em grupo, dado que os conjuntos de itens em análise eram complementares, facilitando, assim, a compreensão dos fenómenos em estudo.

À medida que os dados quer do questionário, quer das entrevistas quer ainda da análise de conteúdo foram sendo apresentados vão sendo convocados, no seguimento da sua interpretação, através de reflexões aligeiradas, para procedermos à sua discussão com a finalidade de descrevermos os fenómenos em estudo e de responder às questões de investigação propostas para este trabalho.

Dada a elevada quantidade de informação proveniente das diversas fontes utilizadas, em particular, das entrevistas e dos documentos recolhidos no campo de investigação, para procedermos à análise dos dados do questionário, apesar de termos efetuado os cálculos das correlações entre variáveis, pareceu-nos desnecessária a sua invocação para a interpretação dos resultados da investigação.

6.1. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

O estudo empírico foi estruturado em três fases distintas, a saber:

1ª Fase — Elaboração, validação e aplicação do inquérito, cuja recolha se prolongou entre os meses de Abril e Maio de 2009.

2ª Fase — Construção do guião e realização das entrevistas, calendarizadas no decorrer de Maio de 2009. A transcrição das entrevistas constituiu um trabalho moroso e desenvolveu-se em Junho de 2009.

3ª Fase — Tratamento estatístico dos dados que decorreu entre os meses de Julho e Setembro de 2009. A análise e discussão da informação foram retomadas após a redação dos capítulos que lhe antecedem.

Em qualquer destas fases, foi sempre relevante a recolha de notas de campo relativas a conversas formais, decorrentes das inúmeras deslocações às escolas do agrupamento onde se realizou o estudo.

A apresentação e a análise dos dados dos dados são efetuadas em simultâneo, de modo a obtermos uma leitura mais clara da informação e podermos fazer inferências acerca dos temas abordados neste estudo. Sabendo que a validade dos dados recolhidos através dos questionários pode ser conseguida pelo cruzamento da informação obtida por fontes diversas, recorreremos à análise de conteúdo das entrevistas, para confirmar inferências ou ainda, detetar divergências de opiniões mais pertinentes, com o propósito de conseguirmos responder às diversas questões de investigação desenvolvidas na problematização do estudo. Foram ainda conjugadas informações provenientes da documentação recolhida, nomeadamente, dos documentos legais, dos documentos orientadores do agrupamento (Projeto Educativo, Projeto Curricular e do Relatório do Processo de autoavaliação da Escola) e dos normativos inerentes aos temas abordados.

Os dados são apresentados, analisados e discutidos, segundo as dimensões definidas quer para a elaboração do questionário, destinado a todos os docentes do agrupamento, quer para a entrevista, aplicadas a um número restrito de docentes-chave.

No decorrer da organização do trabalho estatístico, todos os dados foram organizados em quadros e gráficos individuais, de acordo com o indicadores, categorias e/ou subcategorias de cada uma das dimensões. No entanto, e por uma questão de facilidade de leitura, alguns deles foram agrupados num único gráfico ou tabela, pelo facto de, na prática, se encontrarem inter-relacionados ou ainda por dizerem respeito ao mesmo aspeto a tratar. Por se tornarem relevantes para a compreensão dos fenómenos em estudo, alguns dados foram trabalhados isoladamente, para melhor efetuarmos as nossas reflexões finais. Foram, ainda, colocados em

anexo todos os ficheiros correspondentes, quer aos dados do questionário, quer à análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos recolhidos.

O estudo teve como finalidade a análise e interpretação de variáveis inerentes às representações dos docentes relativas à autoavaliação de escola e ao seu contributo para a ampliação/redução da autonomia curricular da escola, envolvendo os seguintes conceitos chave: avaliação, autonomia, autonomia curricular e autoavaliação da escola.

Procedemos à apresentação, leitura e discussão das variáveis de acordo com as dimensões que possibilitaram a elaboração da estrutura quer do questionário, quer da entrevista: i) Conceções de Avaliação; ii) Autonomia curricular dos Professores; iii) Autoavaliação do Agrupamento e iv) Relações entre a avaliação e a autonomia curricular.

O questionário compreendeu 42 itens de resposta fechada, repartidos pelas quatro dimensões e distribuídas de forma aleatória, dentro de cada dimensão, para evitar a contaminação de resultados, sendo que 9 dos itens correspondiam a dados pessoais e constituem o grupo A de questões, a partir dos quais foi realizada a descrição da amostra, referida no ponto 4 do Capítulo III do presente texto. Os restantes itens, reportam-se aos dados de opinião. Formulámos, ainda, uma última questão de resposta aberta para dar a possibilidade aos respondentes de acrescentarem algum aspeto que não tivesse sido contemplado nas questões anteriores e que, neste estudo, recuperamos e tratamos por intermédio da análise de conteúdo.

Passamos, de seguida à apresentação e discussão dos dados por dimensões.

6.2. Conceções da Avaliação

A dimensão da avaliação, no que respeita aos dados obtidos através do questionário, foi aborda de forma a que os 135 inquiridos que constituíram a amostra, de um universo de 188 professores, colocassem por ordem de importância as diversas conceções de avaliação, sendo 1 o mais importante e 6 o menos importante. Para ser conseguida uma leitura mais clara, apresentamos os resultados num quadro (Quadro 8), em que estão colocadas por ordem

decrecente de importância as diversas concepções de avaliação por nós consideradas neste trabalho.¹⁰⁸

Dimensão (B.1.)		Concepções de Avaliação	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Variáveis	B-1.1.	Avaliar é classificar	2,2	7,4	13,3	23,7	29,6	22,2
	B-1.2.	Avaliar é averiguar as aprendizagens	67,5	13,3	6,7	5	3,3	2,5
	B-1.3.	Avaliar é comparar	0	8,9	19,3	24,4	27,4	18,5
	B-1.4.	Avaliar é recolher informações	14,2	56,7	17,5	2,5	5	2,5
	B-1.5.	Avaliar é cumprir os termos legais	10	2,5	5	18,3	16,7	45,8
	B-1.6.	Avaliar é regular as práticas pedagógicas	5	10,8	35	25,8	16,7	5

Quadro 8 – Concepções de Avaliação

Os dados da tabela revelam uma grande discrepância de opiniões relativamente à concepção de avaliação. Destaca-se em 1ª posição de importância o conceito de *avaliar como averiguação das aprendizagens*, como sendo o mais representativo entre os respondentes, tendo atingido um valor de 67,5%, seguindo-se o conceito de *avaliar é recolher informações*, com um valor de 56,7 %.

Por outro lado, 45,8 % dos respondentes inquiridos colocaram em última ordem de importância avaliar é cumprir os termos legais, o que nos permite inferir que a avaliação, sendo um elemento estruturante de qualquer sistema educativo, não se restringe ao cumprimento legal dos normativos, sendo este um dos aspetos mais significativo para os professores no exercício das suas funções.

Sendo a avaliação um processo presente em todos os aspetos da vida escolar e tratando-se de um conceito polissémico, quando questionamos os professores sobre o conceito de avaliação, a maioria relaciona-o com o processo de aprendizagem dos alunos, podendo, eventualmente, dimensioná-lo mais numa lógica de processo de ensino/aprendizagem por objetivos do que numa lógica de regulação do processo. Tal possibilidade é evidenciada por alguns dos professores entrevistados, ao afirmarem que:

“A avaliação é algo que permite verificar os objetivos que nós traçamos e a diferença destes com o grau de obtenção desses objetivos.” (E3)¹⁰⁹

“...avaliar é verificar até que ponto os objetivos foram atingidos e as competências adquiridas.” (E4)

¹⁰⁸ Por se tratar de uma combinação de variáveis, os valores percentuais ficariam muito densos no gráfico. Neste sentido, pareceu-nos conveniente a inclusão da tabela de dados, como forma de sermos mais precisos na leitura dos resultados.

¹⁰⁹ Entrevistados: E₃ Coordenador do Projeto de Autoavaliação do Agrupamento e E₄ Coordenadora do 1º Ciclo, no Agrupamento.

Ao colocarmos esta questão sugerindo algumas das suas significações, pretendíamos indagar sobre as funções da avaliação. Pareceu-nos que a maioria dos professores lhe atribuiu uma função reguladora no processo de aprendizagem, que em parte vem ancorada pela regulação das práticas pedagógicas, selecionada prioritariamente em 3º lugar. Isto significa que, através da recolha de informação, os professores recorrem à avaliação para a regulação do processo de ensino-aprendizagem, podendo assim, tornar as suas práticas flexíveis e efetuar os ajustes necessários à diversidade de alunos.

Recorrendo ao Relatório de Autoavaliação do Agrupamento, em nenhuma das questões colocadas, tanto nos questionários dirigidos aos docentes, como aos alunos e aos encarregados de educação, é feita referência ao conceito de avaliação, pelo que se torna difícil extrair conclusões a partir das respostas obtidas por este processo de recolha de dados.

6.3. Autonomia Curricular dos Professores

As referências à autonomia da escola estão intrinsecamente ligadas às políticas educativas de descentralização de poderes da Administração central para as periferias, consignando-lhes maiores responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, a exigência de prestação de contas do serviço educativo. Neste contexto, torna-se imperativo o desenvolvimento de processos de autorregulação, nomeadamente através de dispositivos de autoavaliação, traduzindo-se num mecanismo de prestação de contas quer ao nível local, aos membros da escola e aos diversos atores da comunidade educativa, quer à administração central, responsável pelos dispositivos de avaliação externa.

Através da opinião dos professores, procurámos identificar as suas representações sobre autonomia (nos diferentes níveis), compreender se consideram que possuem competências que lhes garantam uma efetiva capacidade de decisão e, ainda, averiguar que meios e recursos os professores consideram dispor para construir a sua autonomia curricular.

Importa referir que, para apresentação dos resultados obtidos, procedemos a um processo de simplificação dos dados, com a finalidade de tornar mais simples a leitura e conseguir uma interpretação mais clara dos resultados. Tal como havíamos referido no ponto 6.1. do Capítulo 6, agrupámos as frequências das discordâncias, (discordo totalmente e discordo), bem como o agrupamento das frequências das concordâncias (concordo e concordo totalmente), dada a natureza semelhante dos valores agrupados, em termos de significação.

6.3.1. Representações dos professores sobre a autonomia de escola

A primeira categoria desta dimensão, referente às concepções de autonomia, foi abordada através das questões: B.2.9. - *Compete ao Ministério da Educação determinar o grau de autonomia da escola*, B.2.17. - *A autonomia de escola constrói-se através de um contrato celebrado entre a Instituição Escolar e o Ministério da Educação* e B.2.7. - *A autonomia de escola expressa-se mais no plano da gestão administrativa do que no da gestão*, cujos resultados se combinam no gráfico 8.

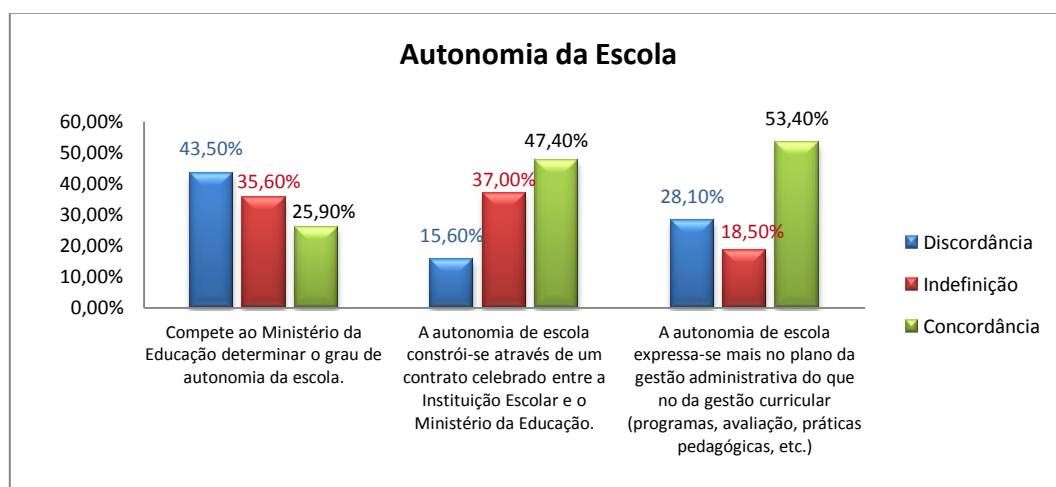


Gráfico 8 – Concepções de autonomia de escola (Grupo B.2.9, B.2.17. e B.2.7.)

Quanto ao reconhecimento das competências do ME para atribuição de um grau de autonomia às escolas, 43,5 % dos professores discorda desta ideia e 25,9 % concorda; porém, a indeterminação opiniões apresenta um valor percentual considerável — 35,6 %.

No que concerne ao 2º item em análise, 47,4 % dos professores concorda que a autonomia se concretize através da celebração de um contrato e apenas 15,6 % é de opinião contrária. Uma vez mais se verifica uma percentagem considerável de indefinição de opiniões a esse respeito.

No caso do 3º item em discussão, a situação é ligeiramente diferente, uma vez que a percentagem de concordância é de 53,4 % e de discordância é de 28,1 %; sendo a indefinição de opiniões menos significativa. Podemos inferir que a maioria dos professores concorda que a autonomia da escola é mais evidente na dimensão da gestão e administração do estabelecimento do que ao nível curricular.

Em relação à autonomia da escola, podemos concluir, numa primeira análise, que esta é uma temática que continua a não merecer consenso por parte dos professores.

Se, por um lado, a percentagem de professores que pensa ser da competência da escola que a determinação do seu grau de autonomia é significativa, a percentagem dos que não têm opinião a este respeito e dos que consignam essa competência ao Ministério da Educação, justifica essa falta de consenso e permite-nos compreender porque é que grande parte dos professores ainda se sente consideravelmente dependente da tutela. Na verdade, muitos professores aceitam que grande parte dos poderes de decisão sobre o que se passa na escola esteja sob a alçada do ME. Esta ideia é confirmada por um dos entrevistados ao afirmar que:

“... eu não sou muito a favor da autonomia. Eu acho que deve haver autonomia nas escolas, mas que esta seja limitada. Eu não sou a favor de que cada escola faça aquilo que bem entende. Não sou...A autonomia que se dá às escolas, eu não sou a favor. Sou mais a favor de uma relação a nível ministerial e limitar a autonomia das escolas. A todos os níveis. Penso que as escolas deviam ser reguladas superiormente e a autonomia da escola, em si, devia ser limitada” (E₂).

E mais adiante:

“Quero dizer que não sou a favor da autonomia da escola, no sentido de esta fazer aquilo que lhe apetece e gerir como lhe apetece, [...]. Acho que o nosso país é um país tão pequeno que devia ser mais regulado superiormente.” (E₂)¹¹⁰.

Por outro lado, ao verificarmos que uma boa percentagem (47 %) dos professores tem consciência de que a autonomia da escola é celebrada através de um contrato com o ME, o facto de 37 % dos docentes se manifestar pela indefinição, pode indicar desconhecimento ou alheamento destas questões, ou mesmo do que se passa ao nível das políticas educativas nacionais e/ou locais. Ou então, o facto de a maioria considerar que a autonomia da escola se expressa mais ao nível da administração e gestão do estabelecimento do que ao nível da gestão curricular, permite-nos concluir, por um lado, que muitos professores ainda não compreenderam que é ao nível do currículo que desenvolvem com os seus alunos que os seus poderes de decisão, e por consequência, a sua autonomia, se expressa, e, por outro lado, que delegam noutros as capacidades de decidirem por si. Talvez esta posição que os professores assumem continuamente ajude a explicar quer uma certa “acomodação” que se tem instalado no seio da classe docente, quer uma posição de passividade em relação às diretrizes da Administração central, quer, ainda, o sentido de obrigatoriedade de cumprimento dos currículos nacionais.

¹¹⁰ E₂ – Presidente do Conselho Executivo.

Nesta lógica de atuação, estamos convictos de que a construção da autonomia da escola continuará a ficar muito aquém do que seria desejável.

Os valores das médias relativas a cada uma das variáveis em discussão são de, respetivamente, 2,79; 3,36 e 3,39,¹¹¹ situando-se num intervalo de indefinição avaliativa. Porém, correspondem a valores aceitáveis, ao nível de adequação do objeto analisado. Já no que respeita aos valores do desvio padrão, sendo superiores a 0,9, indicam um consenso baixo de respostas, pelo que, os dados obtidos nos levam a confirmar a divergência de opiniões dos professores e a crer que estamos ainda longe de uma autonomia construída na escola.

6.3.2. Os projetos educativo e curricular de escola e a sua autonomia

É hoje do domínio comum que o Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola/Agrupamento são documentos indispensáveis na construção da autonomia da escola. Acresce o facto de ser consensual a ideia de que através de projetos se persegue uma maior eficácia ao nível dos processos de ensino/aprendizagem, não interessando apenas os resultados mas dando ênfase às necessidades e características dos alunos e ao contexto em que se integra da escola, bem como aos contextos internos onde se geram grande parte dos recursos necessários para que isso aconteça. Por fim, as recentes medidas políticas no campo da educação procuram promover uma transformação da escola, não só ao nível político mas também ao nível social, alargando-se a responsabilidade educativa à comunidade, no que respeita à participação e gestão da escola e, consequentemente, da educação.

O Projeto Curricular de Escola surge no seguimento do projeto de gestão flexível do currículo, regulamentado no Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho. Através deste último documento legal, a escola deve “assumir um papel decisivo na gestão e organização curricular, pelo espaço de atuação que lhe é aberto, implicando desta forma que haja uma ação conjugada de órgãos com responsabilidade nas estruturas decisórias e formativas” (Reis, 2005, p.53). No seu preambulo, esta ideia torna-se bem clara:

“um dos aspetos mais importantes deste projeto tem sido o envolvimento das escolas e a manifestação de uma capacidade coletiva de identificação sistemática dos problemas com que se defrontam nos domínios da gestão do currículo, acompanhada do desejo de construção de

¹¹¹ Os dados estatísticos encontram-se em tabela, no Anexo 12.

mudanças efetivas. No sentido de apoiar as escolas na construção da sua autonomia é necessário criar condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, no âmbito da gestão flexível do currículo”¹¹²

O Projeto Curricular de Escolas passa a ter o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, como forma de expressão da autonomia da escola, regulamentada pelo Decreto Lei Nº 115_A/98, de 20 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Por outro lado, o exercício da autonomia da escola, ancorado às políticas de descentralização do sistema educativo, estão previstos desde a publicação da LBSE, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, sendo consagrada, posteriormente no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro - Artigo 2º:

“ A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”.

Incidindo na análise dos normativos, vemos a assunção do Projeto Educativo de Escola como um documento orientador das políticas educativas e dos princípios definidos pela escola, num quadro de reforço de autonomia nas diversas dimensões da escola, pelo que:

“ O projeto educativo é um instrumento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão e administração para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio – Capítulo I, Artigo 3º, Ponto 2, alínea a).

Neste contexto, sendo os Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento documentos orientadores que consubstanciam a autonomia da escola, agrupamos as opiniões dos professores sobre estes aspetos (questões 2.1e 2.10) que, na nossa ótica, se complementam.

¹¹² Preâmbulo do D.L. 4848/97, de 30 de Julho.

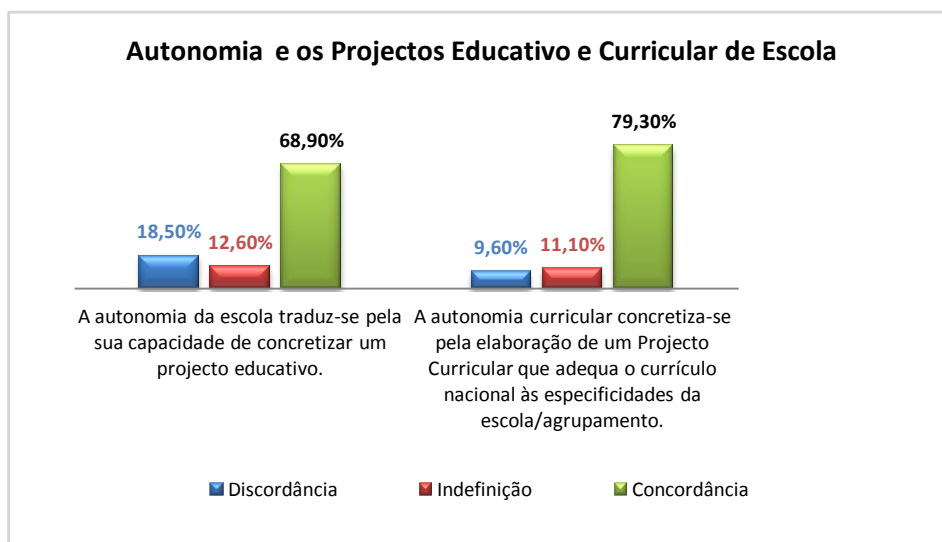


Gráfico 9 -- A autonomia da escola expressa-se através dos Projetos Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento (Grupo B2.1 e B.2.10) [valores em % de professores inquiridos].

Da leitura dos resultados obtidos verificamos que 68,9% dos professores concordam que a autonomia da escola se traduz pela capacidade da escola concretizar um projeto educativo, existindo apenas 18,5 % discorda deste pressuposto. Os valores das médias respetivas de cada uma das questões é de 3,76 e 4,07, respetivamente, o que permite que as respostas são claramente adequadas. Contudo, os valores dos desvios padrão são superiores a 0,9, o que indicia um baixo consenso nas opiniões emitidas pelos respondentes.

Para a premissa “*A autonomia curricular concretiza-se pela elaboração de um Projeto Curricular que adequa o currículo nacional às especificidades da escola/agrupamento*”, constata-se a mesma tendência nas respostas, na medida em que há uma concordância de 79,3 % dos docentes, 9,6 % de discordâncias de opinião e 11,1% dos professores decide não emitir opinião a este respeito.

Se, por um lado, a maioria dos professores reconhece que a autonomia da escola se consubstancia pela conceção e concretização dos Projetos Educativo e Curricular, por outro, apesar de no Projeto Educativo do Agrupamento constarem como finalidades, “*Favorecer a autonomia da escola como condição para a promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos*” (PEA, 2007, p.53, Art.º 5º) e “*Fomentar a realização de parcerias e protocolos a fim de reforçar a sua autonomia*” (idem, ibidem, Art.º 12º), em nenhum outro documento é feita referência à autonomia da escola, nem à sua relação com os Projetos Educativo e Curricular.

Recorrendo a outras fontes, nomeadamente, através da análise de conteúdo das entrevistas com a intenção de ser encontrada mais informação sobre estes factos, deparamo-nos com as seguintes contradições:

... eu não sou muito a favor da autonomia. Eu acho que deve haver autonomia nas escolas, mas que esta seja limitada. Eu não sou a favor de que cada escola faça aquilo que bem entende. Não sou...A autonomia que se dá às escolas, eu não sou a favor. Sou mais a favor de uma relação a nível ministerial e limitar a autonomia das escolas. (E₂)

"No que respeita à autonomia, os professores têm cada vez menos autonomia em termos de trabalho profissional. "(E₃).

Estes factos conduzem-nos à formulação de uma questão relativamente à política educativa local e, conseqüentemente, à autonomia d escola: *Será que os membros desta comunidade educativa e, mais especificamente, os professores, querem uma escola autónoma? Com que linhas políticas é que foram construídos os referidos projetos?*

6.3.3.Componentes curriculares e autonomia da escola.

Como já afirmamos anteriormente, é através do Projeto Curricular de Escola que, na prática, se expressa a autonomia, com a assunção por parte da escola e dos professores de competências em algumas componentes curriculares. Neste sentido, delineamos alguns itens que se relacionam com a segunda categoria da dimensão em discussão, com o propósito de compreendermos se os professores consideram que possuem competências que garantam uma efetiva autonomia, em particular ao nível da conceção, gestão e desenvolvimento do currículo.

Os dados que se seguem reportam-se a itens relacionados com o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento. Sobre este assunto, através do questionário aplicado aos professores, formulamos as seguintes questões:

- O Projeto Curricular é concretizado com a participação de todos os professores — (B. 2.5.).
- As orientações metodológicas do Ministério da Educação são determinantes para a gestão de programas pelos professores. (B. 2.6.)
- Os conteúdos que integram as disciplinas/áreas disciplinares do Ensino Básico devem ser definidos pelo Ministério da Educação (B. 2.11.).,

Os resultados obtidos apresentam-se no gráfico 10.

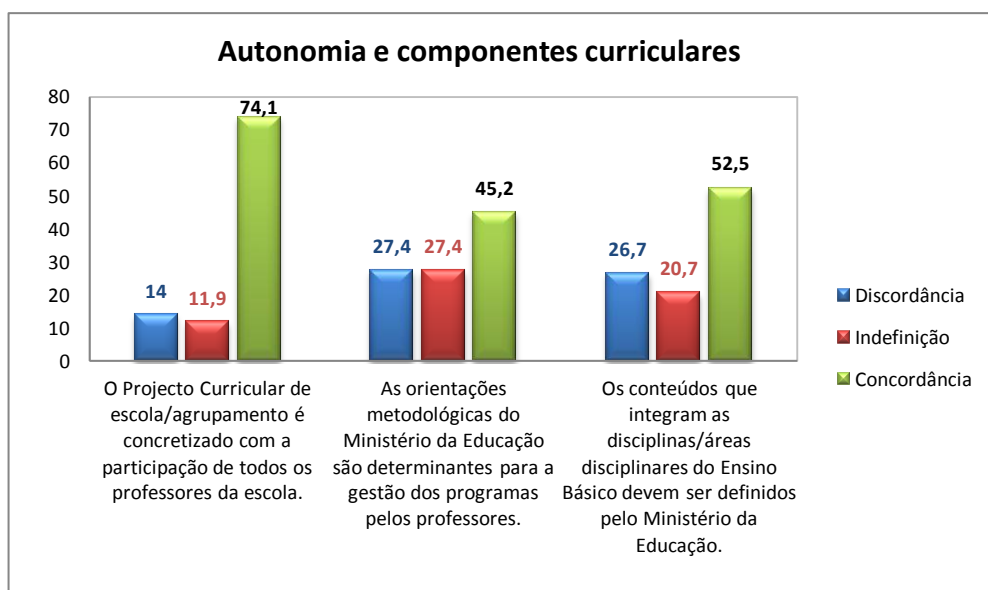


Gráfico 10 – A autonomia e o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (Grupo B.2.5, B.2.6, e B.2.10)
[valores em % de professores inquiridos].

Relativamente ao item *B.2.5.*— referente ao projeto curricular — a maioria dos inquiridos (74,1 %) concorda que o Projeto Curricular de Escola se concretiza com a participação de todos os professores, enquanto uma minoria (14%) discorda que assim seja. Deste modo, podemos considerar que os professores consideram que gozam de uma margem considerável de autonomia, embora isso se verifique apenas ao nível da operacionalização do currículo, fundamentalmente, ao nível da sala de aula. Tendo em atenção o valor igual a 4 da média desta variável, o grau de concordância situa-se no intervalo de nível de adequação de respostas claramente adequado, pelo que, nos parece que os professores reconhecem que devem contribuir para a conceção do Projeto Curricular como forma de construir a sua autonomia curricular. Porém, os valores do desvio padrão, superiores a 0,9, tornam a ser um indicio de estarmos em presença de um consenso baixo, o que nos permite inferir que existe uma dispersão considerável nas posições assumidas pelos professores.

No que concerne ao item *B.2.6.* — relativas às orientações do M.E. para a gestão de programas — 45,7% assegura que essas orientações do M.E. devem ser seguidas na gestão dos programas; porém, a soma dos respondentes que discordam com os que se posicionam na indefinição corresponde à maioria. Mediante esta leitura, podemos concluir que existe ainda um número significativo de professores que abdica das competências do seu foro de decisão a favor do M.E., o que denota uma clara falta de autonomia por parte desses docentes. Deixar na mão do M.E. a possibilidade de tomar decisão em aspetos de exclusiva responsabilidade dos docentes é uma forma inequívoca de hipotecar a autonomia profissional que cada um deve

reclamar por direito próprio. Trata-se de uma situação preocupante que urge resolver em benefício das escolas e dos estudantes.

No que se refere à definição dos conteúdos que devem integrar as diversas disciplinas/áreas disciplinares, a maioria dos inquiridos (52,5 %) concorda que estes sejam determinados pelo M.E., enquanto 26,7 % discorda dessa possibilidade. Se tivermos em consideração a percentagem dos que não se pronunciam a esse respeito, verificamos que a maioria dos professores considera que a definição dos conteúdos programáticos deve ser da competência do Ministério da Educação, existindo ainda um número significativo de professores para quem essa situação é indiferente. Também a este nível somos forçados a revelar a nossa preocupação. Embora reconheçamos que a elaboração dos programas é uma competência da Administração Central, alguns dos conteúdos que se trabalham nas escolas devem ser introduzidos a esse nível pois só assim se garantirá que o meio em que a instituição possa ter trabalho compreendido como conteúdo curricular, um aspeto imprescindível para que a escola se assuma como um espaço de referência local e localizada.

6.3.4.Competências dos professores relativamente ao currículo

Ainda no que se refere à opinião dos professores acerca da sua autonomia, os inquiridos foram confrontados com as seguintes questões:

- A autonomia da escola traduz-se pela sua capacidade de concretizar um projeto educativo. (B. 2.2.)
- No Ensino Básico, a criação de currículos próprios deve ser da competência da escola. (B. 2.14.)
- É o conselho de docentes ou o conselho de turma que tem autonomia para tomar decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem. (B. 2.18.)
- A escola tem autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares de ensino (B. 2.20.).

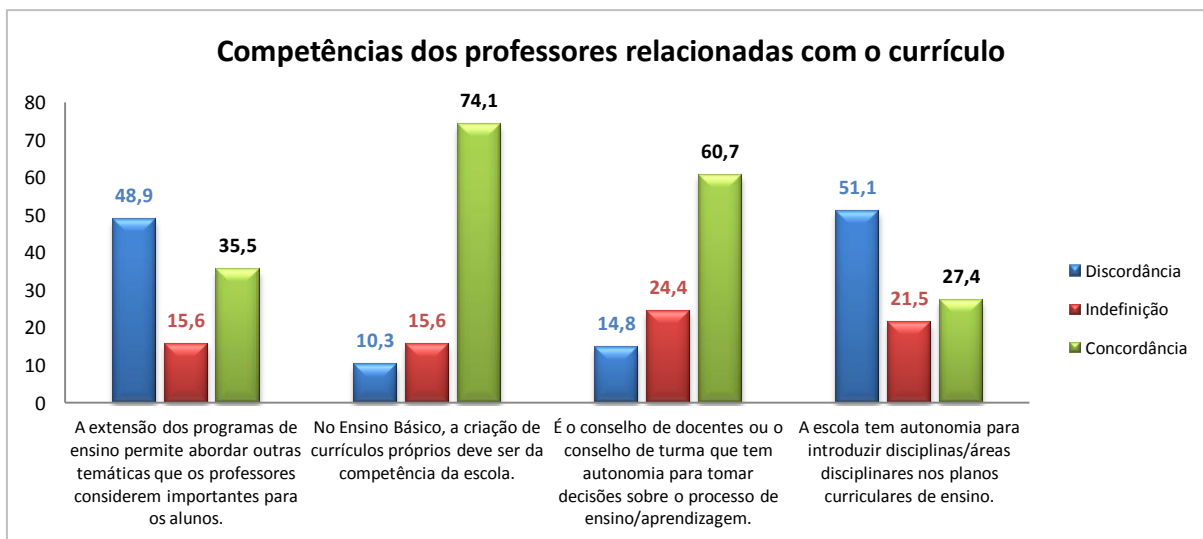


Gráfico 11 – Competências dos professores relativamente ao currículo. (Grupo B.2.2, B.2.14, B.2.18 e B.2.20). [Valores em % de professores inquiridos].

Através da análise do Gráfico 11, constatamos que, relativamente à introdução de novas temáticas com os alunos, 48,9 % dos inquiridos discorda dessa possibilidade, dada a extensão dos programas. No entanto, 35,5 % afirma ser possível a essas práticas.

Esta posição dos professores acaba por se refletir ao nível da autonomia da escola, uma vez que 51,1 % dos inquiridos assegura que a escola não tem autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares de curso; 27,4 % tem opinião contrária, defendendo que essa capacidade deve ser reconhecida à escola. Os restantes 21,5 % não se pronunciam sobre o assunto.

Todavia, não deixa de ser curioso que a posição dos professores se altere quando se questionam sobre as tomadas de decisão relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e à possibilidade da escola definir currículos próprios. No que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, 60,7 % dos inquiridos considera serem os docentes que integram o conselho de turma que devem tomar decisões a esse nível. Mesmo assim, não deixa de ser preocupante que 14,8 % assumam uma posição contrária e que 24,4 % não pronuncia sobre essa responsabilidade.

Já no que respeita à de competência para construir currículos próprios, 74,1% é de opinião que esta seja atribuída à escola, isto é, aos professores, o que, na nossa perspetiva, se torna perfeitamente compreensível, visto que são os professores que trabalham diretamente com os alunos e que melhor conhecem tanto as suas necessidades como as suas potencialidades. Esta situação acaba por ser comum no caso dos alunos que frequentam currículos alternativos,

abrangidos pelo D.L. Nº 3/ 2008, de 18 de Janeiro,¹¹³ portadores de especificidades e limitações próprias e, por isso, com necessidades específicas de adaptação curricular.

Perante os dados apresentados podemos concluir que, apesar de os docentes reconhecerem que as competências para conceber e introduzir alterações nos currículos, deviam fazer parte das decisões que lhes estão consignadas, na realidade, não podem exercitar essa capacidade, dada a extensão dos programas que lecionam e a obrigatoriedade de cumprimento dos mesmos. Além disso, os professores não têm uma posição unânime relativa à sua autonomia, o que fragiliza a própria classe profissional e lhe retira capacidade de poderem assumir-se como verdadeiros decisores curriculares, deixando no Ministério da Educação decisões que se incluíam no âmbito do trabalho que realizam. Na verdade continua a ser o M.E. quem mais decide em termos de conceção e desenvolvimento do currículo. As exceções a este quadro de decisões situa-se ao nível dos currículos alternativos, uma vez que a escola elabora currículos próprios, tendo os professores poderes para conceberem currículos individuais, únicos, por serem adaptados a cada caso, situação que seria inoportuna para os serviços administrativos centrais.

Esta opinião é corroborada por alguns dos entrevistados quando afirmam que:

“No que respeita à autonomia, os professores têm cada vez menos autonomia em termos de trabalho profissional. Nós cada vez mais estamos limitados a um determinado conjunto de aspetos burocráticos que temos de cumprir e que isso, com certeza absoluta nos vai limitando e reduzindo a autonomia.”

(E 3).¹¹⁴

“O professor devia ser uma pessoa autónoma; pelo menos dentro da sala de aulas devia ser uma pessoa autónoma. Mas neste momento é uma pessoa muito exposta e já não é autónoma a partir do momento em que tem de prestar contas daquilo que faz. Nestas condições perde a autonomia. Eu acho que a prestação de contas limita a imaginação e aquilo que se propôs seguir.” (E 2).

“Como há um programa que cada professor tem que cumprir, há um determinado conjunto de aspetos que cada professor tem que cumprir resultantes de normativos que vêm quer do Ministério, quer de disposições que saem mesmo dentro da própria escola, como por exemplo, a obrigatoriedade de aplicação de um determinado conjunto de instrumentos, ... tudo isso vai retirando a autonomia do professor, o qual fica muito limitado a aspetos muita vezes quase sem importância. Os aspetos fundamentais da atividade profissional ele tem que os cumprir porque lhe é imposto.” (E 3).

Fazendo uma breve síntese, reconhecemos que, na prática, os professores ainda se encontram muito dependentes da administração central, sobretudo no que se refere às decisões

¹¹³ Este decreto Lei veio substituir o Decreto Lei 319/91, de 23 de Agosto, que regulava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de atualização e de alargamento.

¹¹⁴ E3 – Coordenador do Projeto de Autoavaliação do Agrupamento

curriculares sobre o recurso a componentes curriculares regionais e locais ou a tentativas que julguem ser importantes para os alunos. Embora os normativos prevejam essas possibilidades, a verdade é que a extensão dos programas que têm de cumprir não lhes permite recorrer a elas. Exceção-se o caso dos currículos específicos que elaboraram para alunos com necessidades educativas especiais. Porém, não podemos deixar de reconhecer que ao nível de sala de aula os professores continuam a dispor de níveis significativos de autonomia, cabendo-lhes decidir muito do que se passa no seu interior.

6.3.5. Autonomia e os critérios de avaliação

Uma outra componente do processo de ensino aprendizagem que questionámos em termos das competências dos professores, prende-se com a definição dos critérios de avaliação, bem como da sua aplicação na prática. Assim, através do questionário, procuramos saber qual era a opinião sobre esse assunto, colocando-lhes as seguintes questões:

- A definição dos critérios gerais de avaliação na Escola/Agrupamento é da competência exclusiva dos professores. (B.2.3.).
- A elaboração dos instrumentos de avaliação é da estrita competência de cada professor. (B.2.12.)
- Os critérios de avaliação definidos a nível nacional condicionam a definição de critérios de avaliação ao nível da escola/agrupamento. (B.2.15.).

Os resultados obtidos encontram-se no Gráfico 12 que se segue.

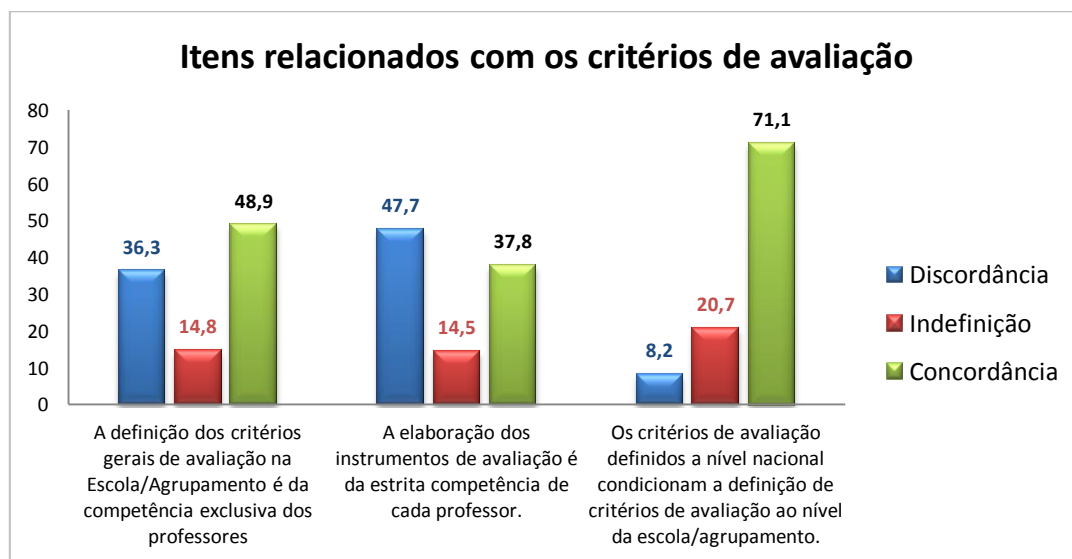


Gráfico 12 – Itens relacionados com os critérios de avaliação. (Grupo B.2.3, B.2.12. e B.2.15) [valores em % de professores inquiridos].

Relativamente aos critérios de avaliação, 48,9 % dos professores concordam que estes são da sua exclusiva competência, enquanto 36,3 % discorda que assim seja. Porém, os valores

tornam-se significativamente diferentes quando nos referimos à influência (dependência) dos critérios definidos pelo M.E. na definição dos critérios de avaliação da escola, critérios esses elaborados pelos próprios professores. Neste caso, a maioria (71,1%) reconhece que os critérios definidos a nível nacional condicionam a definição de critérios pela escola, existindo apenas uma pequena percentagem de professores (8,2 %) que discordam deste facto de discordância deste facto, cujo valor é de 8,2%. Esta posição dos professores permite reforçar a ideia restrita de autonomia por parte dos professores, uma vez que uma grande parte considera que têm competências para definir os critérios de avaliação na escola mas, ao mesmo tempo, consideram que essa competência deve ter como base as determinações do M.E.

Quanto aos instrumentos de avaliação, 47,7% dos inquiridos reconhece que os mesmos não devem ser da estrita competência dos professores, existindo apenas 37,8 % que discorda desta posição. Esta falta de unanimidade dos professores é comprovada pelo valor elevado do desvio padrão (2,756), o que indicia um consenso muito baixo. Procurámos compreender melhor as opiniões divergentes dos professores deste agrupamento, através dos registos de outras fontes. Para tal, recorreremos às entrevistas, das quais destacamos as seguintes declarações:

“... se a avaliação nos é imposta do ponto de vista legal, temos que a cumprir e depois, sem grandes orientações, porque a lei não nos diz para onde é que temos de direccionar essa autoavaliação...” (E 1)

“ Os critérios de avaliação são definidos ao nível dos departamentos e aprovados no conselho pedagógico. No que respeita a estratégias pedagógicas, são definidas ao nível dos grupos disciplinares. Cabe a cada professor adaptá-las aos casos concretos das suas turmas, se considerar necessário.” (E 5)

“Os critérios são definidos a nível geral em departamento, mas depois, cada professor tem autonomia para adaptar; por exemplo, dentro das atitudes, valorizar mais ou menos conforme a turma. Nós até mudamos o valor de 30% para as atitudes, quando era apenas de 20% e o domínio do conhecimento e saber-fazer para 70%, precisamente para dar margem de manobra, de forma a valorizar o interesse do aluno pelas aulas, com a intenção de motivar o aluno para que goste de aprender.” (E 2)

6.3.6. Condições para o exercício de autonomia dos professores

Sendo um dos objetivos desta dimensão compreender que condições os professores dispõem para o exercício da sua autonomia, colocamos algumas questões relacionadas com os

meios/recursos que utilizam no seu dia-a-dia, bem como à formas de trabalho que desenvolvem na escola. Para o efeito, confrontámos os professores com as seguintes questões:

- O manual escolar é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para planificarem as atividades letivas. (B.2.4.)
- O trabalho conjunto entre professores é uma condição imprescindível para a construção da sua autonomia curricular. (B.2.8.)
- É o conselho de docentes ou o conselho de turma que tem autonomia para tomar decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem. (B.2.18.)

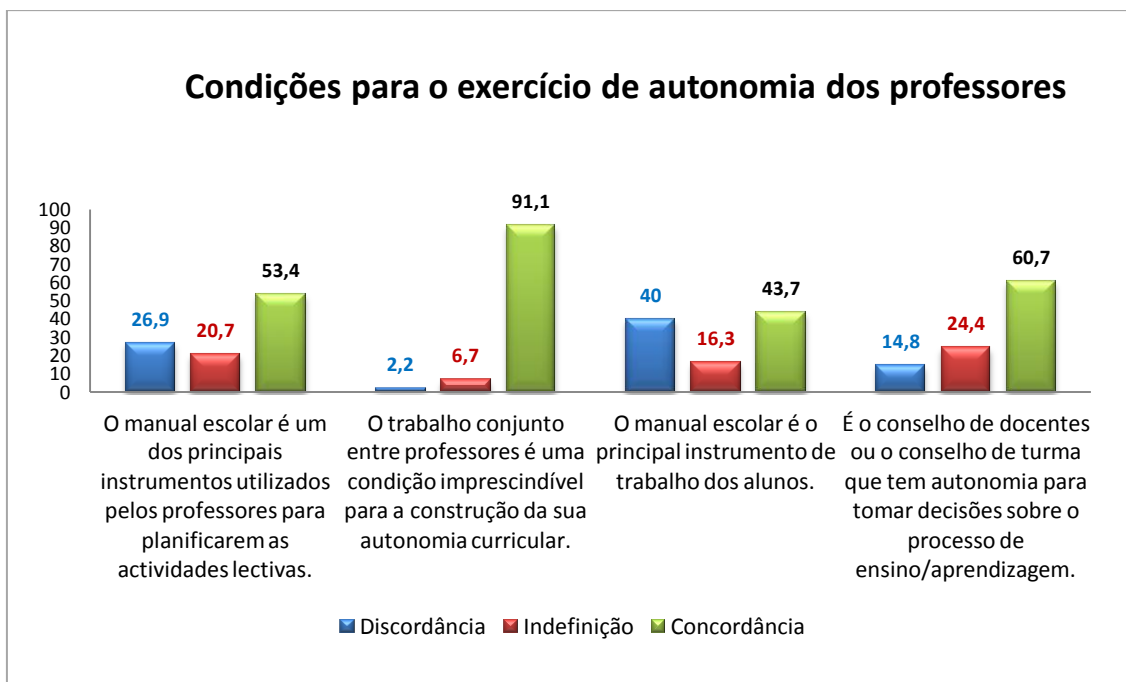


Gráfico 13 – Condições para o exercício de autonomia dos professores. (Grupo B.2.4, B.2.8, B.2.16 e B.2.18) [valores em % de professores inquiridos].

No que se refere aos recursos disponíveis, a maioria dos professores (53,4%) afirma que o manual escolar é o principal instrumento que utilizam para a planificação das atividades letivas; apenas 26,9% tem uma opinião contrária. Sendo certo que o manual escolar poderá ser um inibidor da autonomia do professor, uma vez que recorre a metodologias e conteúdos que podem afastar-se das intenções e interesses locais, esta excessiva dependência por parte de muitos professores é preocupante, sobretudo por sabermos que é no interior da sala de aula que o professor pode exercer a sua autonomia, em particular no que concerne à escolha de metodologias e atividades, em função do grupo de alunos com que se depara. Mais uma vez, apesar da média se enquadrar no intervalo de valores aceitáveis, o desvio padrão torna a ser superior a 0,90, pelo que, o nível de consenso sobre este aspeto, é considerado baixo.

Por outro lado, a quase totalidade dos professores (91,7%) assegura que o trabalho conjunto é uma condição imprescindível para a construção da sua autonomia curricular. A

mesma tendência, embora menos significativa em termos de valores, se constata relativamente ao reconhecimento de competências aos conselhos de docentes ou de turma, para a tomada de decisões ao nível do processo de ensino/aprendizagens — 60,8% dos inquiridos está de acordo com esta opinião, 14,8 % discorda dela e 24,4% não se pronuncia a este respeito. Este reconhecimento de autonomia ao conselho de turma/conselho de docentes para tomar decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem tinha já sido referido, embora de outro modo, através do item B.2.5, correspondente ao Projeto Curricular de Escola, e que na dimensão dos pequenos grupos – as turmas – se configura nos Projetos curriculares de Turma, os quais devem ser concebidos pelos conselhos de docentes/conselho de turma, de acordo com as especificidades da turma. Relativamente a estes três itens, alguns dos professores pronunciaram-se do seguinte modo:

“Em primeiro lugar, cumpre-se o que a lei prevê. Seguem-se estratégias e critérios que se tenham revelado eficazes. Procede-se a reformulações e reajustes, quando necessário. [...]. As planificações das atividades leivas derivam das planificações curriculares periódicas definidas em grupo disciplinar. Realizam-se adaptações e reajustes, no âmbito dos PCT's, sempre que se justificam.” (E 3)

“Fazemos tudo em grupo. Fazemos por grupo de ano de escolaridade. (...) na generalidade as turmas são mais ou menos equilibradas, salvaguardamos alguma margem de flexibilidade para podermos adaptar a casos específicos. Vamos podendo fazer sempre ajustes, mesmo nas planificações mensais, trimestrais e semanais.” (E 4)

“O professor devia ser uma pessoa autónoma; pelo menos dentro da sala de aulas devia ser uma pessoa autónoma. Mas neste momento é uma pessoa muito exposta e já não é autónoma a partir do momento em que tem de prestar contas daquilo que faz. Nestas condições perde a autonomia. Eu acho que a prestação de contas limita a imaginação e aquilo que se propôs seguir.” (E 2)

“FM115 – Quanto a essa planificação, em termos curriculares, os professores têm autonomia para tomar decisões, mesmo em grupo, em trabalho cooperativo, por exemplo, no que respeita à introdução de componentes da cultura local?”

E 4 - Sim, aí acho que temos autonomia. O programa tem que ser cumprido, mas há certos temas que se calhar exploramos um bocadinho mais, tendo em conta as características e cultura da terra. Embora tenhamos muito que fazer em termos burocráticos, há muitas mais atividades integradas no Plano Anual de Atividades.”¹¹⁶

Pelos factos apresentados, depreendemos que os professores valorizam o trabalho cooperativo, nomeadamente ao nível das decisões relacionadas com a gestão do programa

¹¹⁵ FM - corresponde às iniciais do nome da entrevistadora.

¹¹⁶ E 4 – Coordenadora do 1º Ciclo do Agrupamento.

planificação das atividades, reconhecendo que dispõem de uma certa margem de autonomia ao nível das práticas pedagógicas que desenvolvem no interior da sala de aulas, dependência de materiais curriculares que outros produziram (como é o caso dos manuais escolares), o que contribui para degradar a sua profissionalidade e criar uma imagem negativa a seu respeito.

Ainda relativamente aos manuais escolares e para além da importância que os professores lhe conferem para a planificação dos processos de ensino/aprendizagem, procurámos saber se estes constituíam o recurso principal para os alunos.

Se, por um lado, os manuais escolares são um recurso importante para a planificação das atividades inerentes aos processos de ensino/aprendizagem, por outro, assumem um papel central na sua conceção. Constatamos que 43,7% dos professores inquiridos assegura o principal instrumento de trabalho dos alunos, existindo, porém, idêntica percentagem (40%) que discorda deste fato.

Os resultados obtidos acabam por ser confirmados pelas declarações de um entrevistado, quando afirma que:

“As condições necessárias para o exercício das nossas funções com autonomia passam pela disponibilidade de tempo para trabalho cooperativo contemplado nos horários semanais, pela existência de espaço físico nas escolas para desenvolver esse tipo de trabalho, pela auscultação das necessidades de formação específicas da escola (que é realizada e depois colocada na gaveta, sem qualquer aplicação prática...)” (E 5)

De forma conclusiva podemos afirmar que, na prática, as margens de autonomia dos professores se encontram ainda condicionadas, quer ao nível da definição dos currículos, quer ao nível da definição dos critérios de avaliação, quer ainda ao nível das práticas que desenvolvem, dada a obrigatoriedade de darem cumprimento a um acervo de normativos e de programas relativamente extensos, emanados da administração central. Porém, grande parte dos professores parece aquém de reconhecer que o exercício de autonomia se manifesta mais ao nível das dimensões da administração e gestão do que ao nível do processo de ensino/aprendizagem, não usufrui de espaços e das competências de decisão de que dispõem, assim, a assunção de uma postura autónoma o que, em nosso entender, constituiria uma mais-valia em termos profissionais.

6.4. A autoavaliação do agrupamento

Reconhecendo que a “avaliação pode e deve ter como intenção última a construção de processos contínuos de melhoria, isto é, que contém uma componente formativa” (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006)¹¹⁷, são reconhecidas diversas perspetivas da avaliação institucional, reconhecendo-se uma delas como propiciadora à aquisição de conhecimento sobre as dinâmicas da organização educativa. Referimo-nos especialmente à autoavaliação, a terceira dimensão delineada para este estudo.¹¹⁸

Sendo a autoavaliação da escola o principal objeto deste estudo, solicitámos aos inquiridos que colocassem por ordem de importância um conjunto de afirmações que se relacionam com diversas funções da autoavaliação da escola. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro XXXX.

Tabela de dados estatísticos do Grupo B.3								
B.3 Conceções de Autoavaliação de Escolas		Ordem descende de importância (% de Professores)						
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
3.1	Se desenvolve essencialmente para preparar a avaliação externa.	3,7	1,5	5,2	2,2	27,4	40,7	19,3
3.2	Permite recolher informação para prestação de contas.	2,2	3	3	5,9	34,8	28,9	22,2
3.3	Ajuda a encontrar respostas para os problemas com que a escola se depara.	24,4	34,8	16,3	18,5	3	0,7	2,2
3.4	Cumpe apenas o que está legislado sobre a avaliação da escola.	5,9	2,2	3	4,4	21,5	19,3	43,7
3.5	Permite melhorar a qualidade educativa da escola.	28,9	27,4	27,4	5,9	2,2	4,4	3,7
3.6	Contribui para alterar as práticas curriculares dos professores.	1,5	8,9	20,7	48,9	9,6	4,4	5,9
3.7	Ajuda a detetar pontos fortes e pontos débeis no funcionamento da escola.	34,1	21,5	24,4	14,1	1,5	1,5	3

Quadro 9 – Representações dos professores sobre autoavaliação de escolas (Grupo B.3) [valores em % de professores inquiridos].

¹¹⁷ Citado por Carlinda Leite, M. Lurdes Rodrigues & Preciosa Fernandes, (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação — um olhar reflexivo a partir de uma situação. In: Revista de estudos Curriculares, Ano 4, N°1, 2006. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.

¹¹⁸ Para simplificar a descrição da informação em análise e discussão, sempre que mencionamos “autoavaliação da escola”, referimo-nos à autoavaliação da escola/agrupamento.

Mais uma vez, os dados da tabela revelam uma grande discrepância de opiniões relativamente à conceção de autoavaliação de escolas.

Relativamente às diversas funções associadas à autoavaliação, 34,8% dos inquiridos assinala como função mais importante o facto de a autoavaliação *ajudar a detetar pontos fortes e pontos débeis no funcionamento da escola.*”

Na 2ª posição de ordenação de importância, 34,8 % dos inquiridos considera que a autoavaliação *ajuda a encontrar respostas para os problemas com que a escola se depara.* Por sua vez, 27,4 % dos professores considera que a autoavaliação é um meio para *“(...) melhorar a qualidade educativa da escola,* em 3ª posição.

Na 4ª posição de ordenação de importância, 48,9 % dos inquiridos concordam que a autoavaliação *contribui para alterar as práticas curriculares dos professores.*

A autoavaliação foi considerada em 5º lugar por 34,8 % dos professores inquiridos, como um processo que *permite recolher informação para prestação de contas.*

Em 6º lugar de ordenação de importância, 40,7 % dos inquiridos consideram que a autoavaliação *se desenvolve essencialmente para preparar a avaliação externa.*

Por fim, 43,7 % dos respondentes inquiridos considera em última ordem de importância, a autoavaliação como um processo que *cumpra apenas o que está legislado sobre a avaliação da escola.*

Com base na análise dos dados apresentados, podemos inferir que grande parte dos professores encara o processo de autoavaliação como um meio fundamental para a obtenção de informação sobre o funcionamento da escola, de forma a poder conhecer melhor as suas potencialidades (pontos fortes) e debilidades (pontos fracos). Só assim, numa fase seguinte, podem encetar mudanças ao nível das práticas, no sentido da melhoria da qualidade do serviço educativo prestado. Esta perspetiva é confirmada pelo testemunho de alguns entrevistados, ao afirmarem que:

“A função da autoavaliação é ver o que está mal para se corrigir e para se atingir melhor qualidade de serviço educativo. Mas o que me preocupa, na realidade, é averiguar o que está mal na aprendizagem dos alunos. (...) a autoavaliação de escola tem que trazer mudanças porque senão, não teria nenhum interesse. [...]” (E4)

“A avaliação na escola não é sentida como um processo meramente burocrático. Todos sabemos que só fará sentido se implicar mudanças. Essas mudanças, para serem eficazes, têm que colocar a tónica no processo ensino/aprendizagem; é para isso que existem as escolas. [...]” (E5)

Em síntese, tendo em consideração os valores máximos de cada posição de prioridade de ordem de importância, poderemos ordenar as representações dos professores relativamente à autoavaliação da escola do seguinte modo:

- 1º - Ajuda a detetar pontos fortes e pontos débeis no funcionamento da escola.
- 2º - Ajuda a encontrar respostas para os problemas com que a escola se depara.
- 3º - Permite melhorar a qualidade educativa da escola.
- 4º - Contribui para alterar as práticas curriculares dos professores.
- 5º - Permite recolher informação para prestação de contas.
- 6º - Se desenvolve essencialmente para preparar a avaliação.
- 7º - Cumpre apenas o que está legislado.

Parece-nos que, as prioridades que os professores consignaram a cada uma das funções inerentes à autoavaliação, acabam por se situar apenas no campo da teoria dado que, na prática, o processo de autoavaliação neste agrupamento não foi implementado, segundo as prioridades obtidas através do questionário. Esta situação foi confirmada através de algumas afirmações dos professores entrevistados:

“Primeiro foi por imposição; vamos ser realistas. Hoje chegamos à conclusão que ela tem a sua utilidade.” (E₁)

“(...) normalmente o processo de autoavaliação desta escola tem vindo a sofrer grandes alterações. No âmbito desse trabalho fomos aplicando alguns inquéritos dirigidos quer a alunos, quer a encarregados de Educação, a docentes e a não docentes e aí conseguimos ter uma avaliação mais alargada.” (E₃)

“O processo, no final, deve sugerir algumas medidas e mesmo que não haja sugestões, tem que haver alguém que analise a autoavaliação e depois proponha alterações ao que estava mal. Foi isso que ainda não fiz relativamente à AAE/A do ano passado.” (E₂)

Face ao exposto, tornou-se evidente que, neste agrupamento, a autoavaliação institucional foi encarada como um dispositivo gerador de mudanças nos atores, nos contextos, nos processos de ensino-aprendizagem e nas práticas dos professores, assumindo um papel essencialmente de regulação e de aprendizagem com o conhecimento das suas dinâmicas, tendo como propósito último a melhoria, quer da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, quer do funcionamento da escola/agrupamento. Ainda nesta linha de raciocínio, dois dos professores entrevistados afirmam o seguinte:

“A avaliação, na escola, não é sentida como um processo meramente burocrático. Todos sabemos que só fará sentido se implicar mudanças. Essas mudanças, para serem eficazes, têm que colocar a tônica no processo ensino/aprendizagem, é para isso que existem as escolas. [...]” (E₅).

“A autoavaliação da escola tem que ter por objetivo a melhoria. Detetar o que está bem e aperfeiçoar; detetar o que está mal e corrigir. Só assim, faz sentido realizar uma autoavaliação de escola.” (E₃).

Além disso, alguns dos professores consideram que devem ser criadas condições na escola para que sejam os professores e os demais atores da comunidade educativa a construir, de forma coletiva, uma mudança planeada e que valorize, quer os resultados das aprendizagens dos alunos, quer a gestão de recursos, visando a superação das debilidades encontradas, bem como o reforço das suas potencialidades. Assim se compreende que dois dos entrevistados refiram que:

“Eu penso que devia ser feita apenas quando a escola sentisse necessidade de avaliar os aspetos pedagógicos ou aspetos do serviço da instituição, seria mais vantajoso pois iria responder a algum problema detetado, no momento certo.” (E₃).

[...] Foi isso que ainda não fiz relativamente à AAE/A do ano passado.” (E₂).

De acordo com Bolívar (2008)¹¹⁹, a avaliação de escolas desenvolve-se segundo dois grandes objetivos: 1) dar conta da prestação do serviço público, incluindo resultados e equidade; 2) como processo de aprendizagem com base na própria prática, envolvendo crescimento e melhoria. Ora, se por um lado a avaliação externa centra-se nos resultados

Nestes termos, a autoavaliação do agrupamento em estudo foi considerada pelos professores inquiridos, mais numa lógica de regulação das práticas educativas que ao nível dos aprendizagens dos alunos, quer ao nível do desempenho das diversas funções da escola, do que numa lógica de prestação de contas, e por isso, de controlo, não se restringindo ao cumprimento legal dos normativos.

¹¹⁹ Citado por António Bolívar, in: Autoavaliação de escolas como estratégia de mudança: potencialidades e limitações. In: Seminário *Autoavaliação de escolas: relação com melhoria e qualidade da educação*. Porto, 25 de Outubro de 2008.

6.5. Relações entre autoavaliação da escola e autonomia curricular.

No que concerne à autonomia da escola, corroboramos a tese de Azevedo (2005, p.18), que considera que autonomia dos serviços educativos pressupõe a responsabilização, a transparência, a definição de objetivos e a recolha de informação sobre resultados. Neste sentido, parece-nos que incube às escolas apresentar justificações e fundamentar, perante a comunidade, as escolhas dos seus objetivos, as tomadas decisões coletivas e as tomadas de estratégias para implementar essas decisões, não devendo nesse processo alhear-se de dinâmicas de reflexão sobre os resultados e sugerir/incentivar as mudanças que considere necessárias para dar resposta aos obstáculos e aos desafios que enfrenta. Só assim, conseguirá uma melhoria da qualidade educativa e aumentar os níveis de eficácia em termos de funcionamento como organização educativa. É através de dispositivos de avaliação, quer externos, quer internos, que a escola conseguirá obter uma imagem real daquilo que é e do que pretende ser no futuro.

Nesta dimensão de análise, procuramos averiguar se existem alguns aspetos que resultaram ou foram minimamente influenciados pelos resultados do processo de autoavaliação do agrupamento, a partir dos quais, pudessem emergir mudanças de procedimentos e de práticas que estimulassem o próprio desenvolvimento e crescimento da escola, contribuindo para se assumir como uma eficaz organização educativa capaz de dar respostas aos desafios que a sociedade lhe impõe.

Com o intuito de concretizar os objetivos desenhados para esta dimensão, propostos para este estudo ¹²⁰, foi organizada uma unidade de questões que nos permitissem averiguar qual a relação entre a autoavaliação e a autonomia curricular do agrupamento. Ainda sobre este assunto, convocamos ao longo do texto alguns dados obtidos através da análise de conteúdo dos registos das entrevistas feitas aos professores, bem como da análise de conteúdo feita ao Projeto de Autoavaliação do Agrupamento.

¹²⁰ i) Compreender que contributos pode dar a autoavaliação em termos de tomadas de decisão pelos professores, em particular ao nível do desenvolvimento curricular; ii) compreender como a avaliação contribui para a melhoria da qualidade do processo educativo; iii) averiguar de formas a autoavaliação contribui para a conceção de autonomia da escola e iv) compreender a relação entre as práticas da autoavaliação da escola e os projectos de escola.

Por uma questão de coerência na apresentação e discussão dos resultados, agrupamos as variáveis de acordo com o organograma que se segue:

Contributos	Domínio		Itens (variáveis)
Mudanças	Escola		B.4.1; B.4.2; B.4.8; B.4.14
	Professores	Desempenho dos professores	B.4.7; B.4.9; B.4.10 e B.4.11
		Desenvolvimento Profissional	B.4.9; B.4.14 e B.4.15
	Avaliação		B.4.10 e B.4.13
	Alunos		B.4.3; B.4.12 e B.4.16
Processo de Autoavaliação			B.4.4; B.4.5; B.4.6 e B.4.19

6.5.1. Influência da autoavaliação no funcionamento da escola

Partindo do pressuposto que a avaliação pode constituir-se como um fator de melhoria em termos de organização e funcionamento das instituições educativas, procuramos indagar a opinião dos professores acerca da influência da autoavaliação no funcionamento do agrupamento em estudo. Para tal, confrontamos os inquiridos com itens relacionados com a importância da *autoavaliação da escola*:

- Contribuiu para conhecer como funcionam os vários setores da instituição. (B.4.2.);
- Produziu melhorias significativas ao nível da eficácia da escola. (B.4.8);
- Concorreu para uma melhor gestão dos recursos humanos e dos tempos letivos das áreas curriculares não disciplinares e do apoio educativo. (B.4.14.);

cujos resultados foram agrupados no Gráfico18.

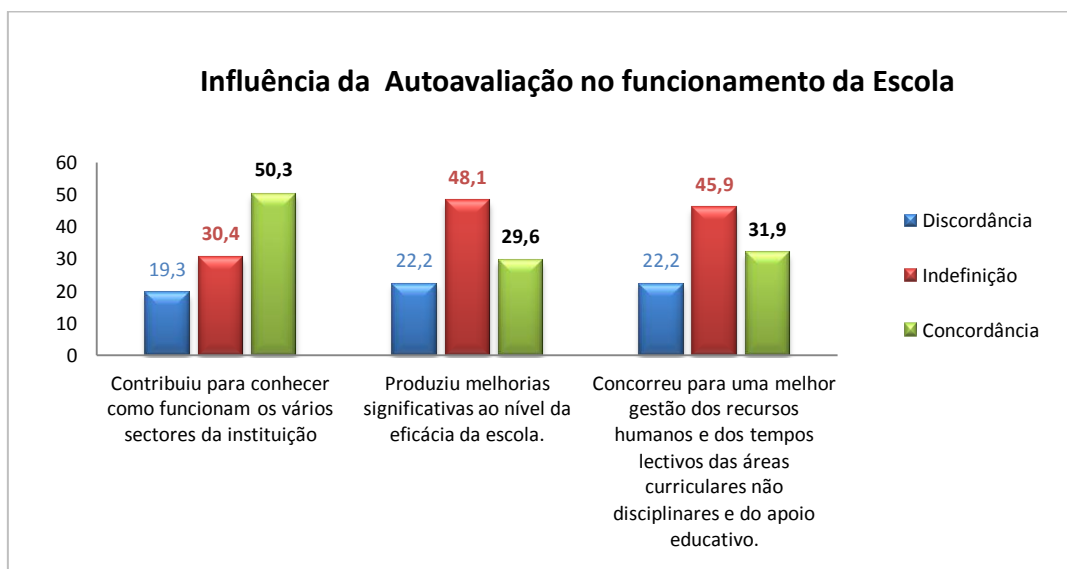


Gráfico 14 – Influência da autoavaliação da escola no funcionamento da escola. [Grupo B.4.2, B.4.8 e B.4.14]

Da leitura do gráfico 14 verificamos que 50,3 % dos professores concorda que a autoavaliação da sua escola contribuiu para conhecer como funcionam os vários setores da instituição, posição de que discordam 19,3 % dos inquiridos; regista-se ainda uma percentagem significativa de docentes (30,4 %) que não se pronuncia sobre este assunto. Por outro lado, 29,6% considera que a autoavaliação produziu melhorias significativas ao nível da eficácia da escola, enquanto 22,2 % discorda; mais flagrante, ainda, é a percentagem de inquiridos (48,1%) que não emite opinião sobre este fato.

Quanto ao último item apresentado, 31,9 % dos professores, concorda que a autoavaliação da escola concorreu para melhorar a gestão dos recursos humanos e dos tempos letivos das áreas curriculares não disciplinares e de apoio educativo, opinião de que discordam 22,2% dos inquiridos. Mais uma vez, a indiferença é aqui preponderante, já que 45,9 % dos professores do agrupamento não se pronuncia sobre este aspeto.

Os resultados apresentados permitem-nos compreender que, na realidade, a autoavaliação da escola pode trazer algo de novo e contribuir para um melhor conhecimento do funcionamento da escola.

Contudo, o facto de grande parte dos inquiridos não se pronunciar sobre o contributo da autoavaliação quer para a melhoria da eficácia da escola, quer para a melhor gestão de recursos humanos e dos tempos letivos, conduzem à formulação de algumas questões: *Será que os professores se sentiram envolvidos no processo de autoavaliação da escola? Será que conhecem os seus resultados? Será que, nas suas práticas, os professores têm em conta os resultados do processo de autoavaliação?*

Sobre este assunto procurámos confrontar os dados resultantes do questionário com os dados obtidos pelas entrevistas e com os registos do processo de autoavaliação do agrupamento:

“A autoavaliação da escola tem que ter por objetivo a melhoria. Detetar o que está bem e aperfeiçoar; detetar o que está mal e corrigir. Só assim faz sentido realizar uma autoavaliação de escola.” (E 3)

“A autoavaliação foi feita no último ano letivo e esse relatório foi disponibilizado no site da escola. Desta forma, todos os membros deste agrupamento têm a possibilidade de o consultar e tirar as suas próprias conclusões. Agora, não sei se o fazem...ninguém os pode obrigar a consultar se não tiverem interesse.” (E 3)

Os dados que acabamos de analisar ajudam-nos a compreender que, na realidade, grande parte dos professores se vai alheando do processo de autoavaliação da escola, não tendo

interesse pela consulta dos seus resultados. Julgamos que para alterar essa situação, devia ser promovida a reflexão e o debate no seio do agrupamento, quer em reuniões dos diversos órgãos de gestão e orientação internos, quer em reuniões dos conselhos de turma, pois é aí que se decide uma boa parte do que a escola é em termos de ensino e aprendizagem.

6.5.2. Influência da autoavaliação da escola no desempenho dos professores

Um outro aspeto que procuramos estudar com esta dimensão centra-se no impacto da autoavaliação da escola no desempenho dos professores. Mais uma vez delineamos uma série de itens que nos permitisse conhecer a opinião dos professores a este respeito:

- Não trouxe nada de novo. (B.4.1.);
- Produziu uma série de recomendações que influenciaram o meu desempenho como docente. (B.4.7)
- Provocou um acréscimo de trabalho que não contribuiu para melhorar as capacidades de decisão dos professores. (B.4.11)

Os resultados obtidos encontram-se inscritos no Gráfico 15.

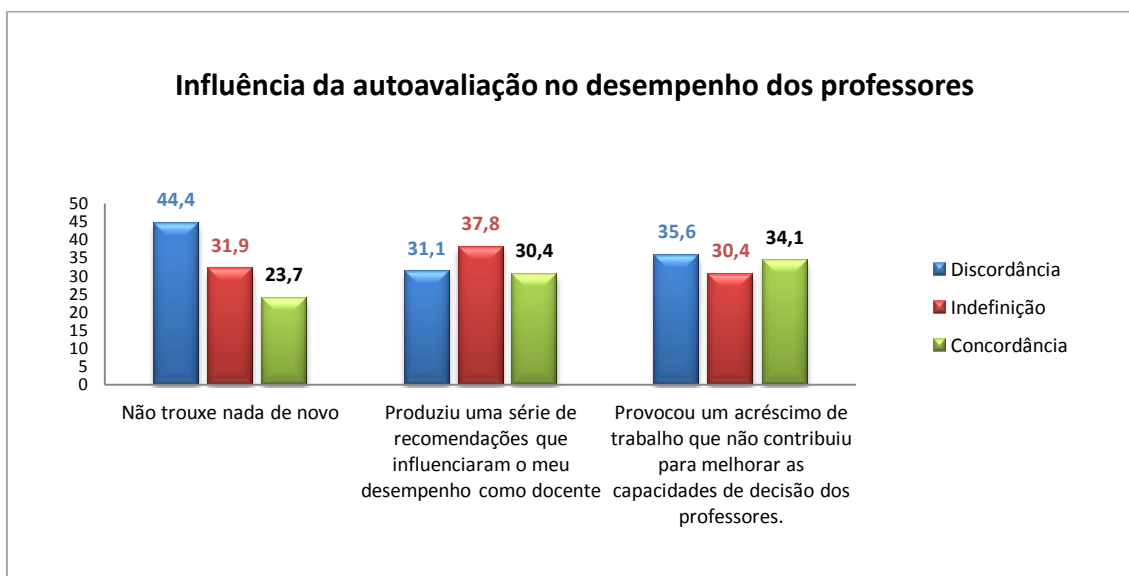


Gráfico 15 – Influência da autoavaliação da escola no desempenho dos professores
[Grupo B.4.1, B.4.7 e B.4.11]

No que se refere à autoavaliação num sentido mais global, os dados revelam que 23,7 % dos inquiridos considera que a autoavaliação não trouxe nada de novo à escola, existindo um número muito significativo de docentes que discorda dessa possibilidade (44,4 %), ou não se pronuncia sobre esse processo (31,9 %).

Relativamente à influência da autoavaliação no desempenho dos professores, constatamos que 30,4 % dos professores concorda que a autoavaliação da escola produziu uma

série de recomendações que influenciaram o seu desempenho como docentes, assumindo como posição contrária 31,1 % dos inquiridos; para esta variável o valor mais elevado situa-se no campo da indefinição, uma vez que 37,8% opta pelo silêncio relativamente a essa possibilidade. Recorrendo ao testemunho dos entrevistados, constatamos que os mesmos corroboram esta ideia, afirmando que:

“A autoavaliação tem influência direta em tudo isto. Porque a partir do momento que tem influência nos alunos, que é a nossa meta, mexe com todas as estruturas que estão ligadas a eles, inclusive até o sector administrativo.” (E 1)

“(...) todos os anos, principalmente na avaliação final de todo o ano e no início do ano seguinte, em Setembro, procede-se aos ajustes que achamos necessários para que o ano possa a vir a ter o sucesso.” (E 1)

Um outro aspeto digno de registo é o facto de 34,1 % dos inquiridos afirmar que o processo de autoavaliação da escola provocou um acréscimo de trabalho sem que isso contribuisse para melhorar as suas capacidades de decisão. 35,6 % dos docentes discorda desta posição e 30,4% não se pronuncia a esse respeito. Sobre a influência da autoavaliação da escola no desempenho dos professores as declarações dos entrevistados acaba por se alinhar com esta dispersão de opiniões:

“A autoavaliação da escola chama à atenção e nós estamos abertos e é a nossa obrigação melhorar o que está mal. O que está bem mantemos até que apareçam sugestões para se progredir porque o ensino não é estanque, não é? A autoavaliação da escola influencia sempre, influencia sempre... pode não ser muito visível mas a partir desta, e estou convencido que toda a comunidade educativa teve conhecimento dos seus resultados, teve em atenção os aspetos negativos e que os mudou.” (E 2)

“Esta partilha de experiências e trabalho cooperativo têm-se vindo a acentuar, pelo menos é a visão que eu tenho, mas não pelo facto de haver uma autoavaliação, mas sim pela necessidade que o trabalho impõe.” (E 3)

Neste âmbito, percebemos que as representações dos professores relativamente ao impacto do processo de autoavaliação da escola sobre as práticas docentes se pauta pela divergência, o que não impede de constatar uma dualidade de posições assumidas pelos professores. Uma parte dos professores tem em consideração os resultados da autoavaliação da escola e considera-os úteis para produzir mudanças ao nível do seu desempenho, outra parte desvaloriza os resultados da autoavaliação, considerando que as mudanças das suas práticas resulta mais da reflexão e das tomadas de decisão quer em grupo departamental e disciplinar, quer individualmente do que pelo facto de se ter realizado uma autoavaliação da escola.

6.5.3. Influência da autoavaliação da escola no desenvolvimento profissional

Reconhecendo que a avaliação da escola se configura como um mecanismo que disponibiliza informação e estimula a procura de meios que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores, pretendemos saber a sua opinião sobre este aspeto, tendo os inquiridos sido confrontados com as seguintes questões sobre a *autoavaliação da escola*:

- Contribuiu para os professores assumirem uma atitude mais reflexiva sobre as suas práticas docentes. (B.4.9)
- Concorreu para uma melhor gestão dos recursos humanos e dos tempos letivos das áreas curriculares não disciplinares e do apoio educativo. (B.4.14)
- Conseguiu incentivar os professores para um maior desenvolvimento do trabalho em equipa. (B.4.15)

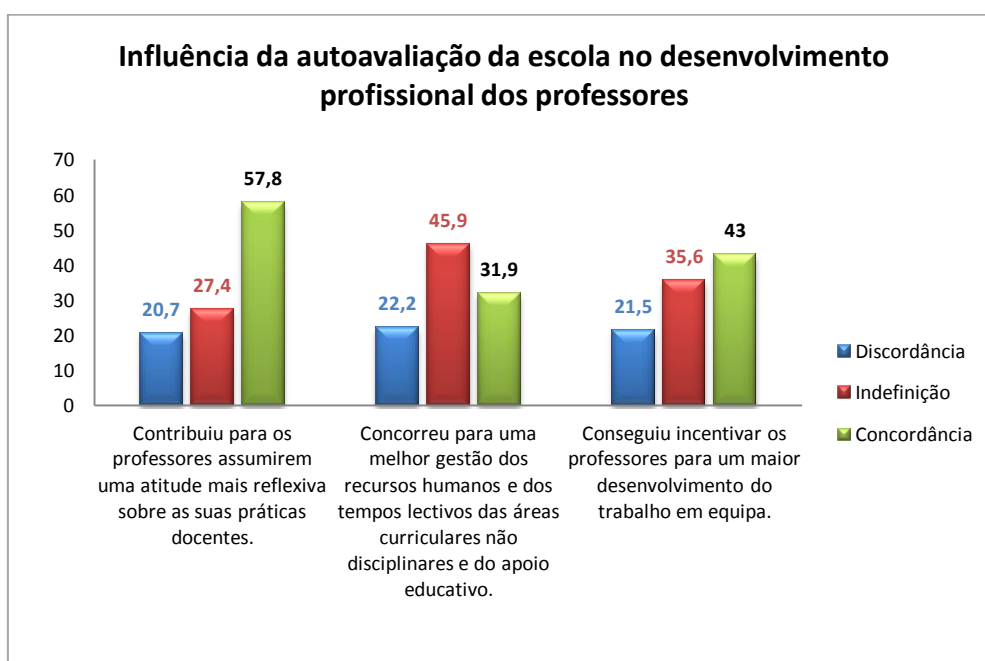


Gráfico 16 – Influência da autoavaliação da escola no desenvolvimento profissional dos professores
[Grupo B.4.9, B.4.14 e B.4.15]

Quanto às mudanças de atitude por parte dos professores, 57,8 % assegura que a autoavaliação da escola contribuiu para os professores darem mais atenção ao que fazem e assumirem uma atitude mais reflexiva sobre as suas práticas docentes, posição de que discordam 20,7 % dos inquiridos. Confrontando estes resultados com as opiniões produzidas ao longo das entrevistas, verificamos que alguns professores corroboram essa ideia, embora de uma forma muito ténue:

“Há sempre situações em que se vão alterando dados. Ultimamente, os próprios critérios de avaliação foram-se alterando, portanto, há sempre alguns pontos que se vão ajustando a partir da AAE/A. “ (E 3)

“A reflexão efetuada implicou essa verificação e a definição de ações tendentes a melhorar o que podia ou devia ser melhorado. Não sei dizer se foram sugeridas medidas pedagógicas aos professores, pontualmente. No que me diz respeito, ao nível do departamento de que faço parte, a análise reflexiva conduziu a algumas tomadas de decisão que tentámos implementar (articulação curricular, uniformização de estratégias, criação de equipas de trabalho, produção de materiais didáticos, etc.).” (E 5).

Também ao nível do desempenho profissional nos parece que os contributos da autoavaliação se ficam mais pelo discurso do que pela prática.

No que concerne ao trabalho colaborativo, que possibilita a partilha saberes e experiências necessários a uma efetiva aprendizagem e a um profícuo desenvolvimento profissional, apenas 21,5 % dos inquiridos considera que a autoavaliação da escola conseguiu estimular os professores para o trabalho em equipa; 43% dos inquiridos afirma que em termos de trabalho colaborativo a autoavaliação da escola não teve qualquer influência, tendo-se ainda verificado que 35,6 % optou por não se pronunciar. Quanto a este aspeto selecionamos uma afirmação dos entrevistados que vem contrariar os resultados obtidos:

“A quantidade do trabalho é tanta que leva os próprios professores a terem um trabalho colaborativo para conseguirem fazer tudo com a maior qualidade possível, mas julgo que não deriva do processo de autoavaliação.” (E 3)

Parece-nos que os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional, contudo, sem considerarem terem sido influenciados pelo processo de autoavaliação.

6.5.4. Influência da autoavaliação da escola no processo de avaliação dos alunos

Se uma das questões que as últimas reformas mais enaltecem é a melhoria da qualidade do ensino, visando o sucesso dos alunos, um dos aspetos a ter em conta relaciona-se com a sua avaliação. Desta forma, a autoavaliação da escola pode dar um contributo significativo quer ao nível do levantamento dos resultados dos alunos, quer ao nível da reflexão sobre os mesmos, de modo a serem identificadas situações problemáticas que impliquem mudar estratégias e refazer procedimentos que permitam o sucesso educativo.

Com a pretensão de auscultarmos os professores acerca da influência do processo de autoavaliação da escola no processo de avaliação das aprendizagens, delineamos duas questões relacionadas com a autoavaliação da escola:

- Permitiu reajustar os instrumentos de avaliação das aprendizagens à realidade da escola e dos alunos. (B.4.10)
- Contribuiu para reforçar a utilização de medidas de avaliação de carácter formativo. (B.4.13)

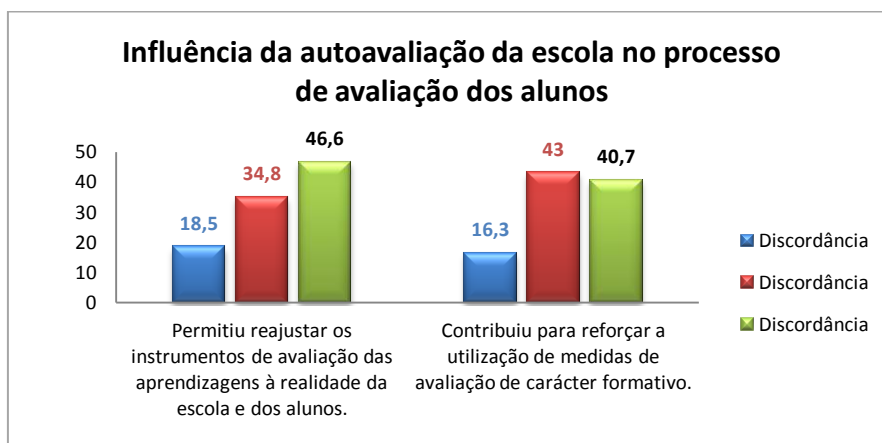


Gráfico 17 - Influência da autoavaliação no processo de avaliação dos alunos [Grupo B.4.10 e B.4.13]

Pela análise dos dados, constatamos que 46,6 % dos professores afirma que a autoavaliação da escola permite reajustar os instrumentos de avaliação das aprendizagens à realidade da escola e dos alunos, existindo, contudo, 18,5% de inquiridos que considera que não trouxe nada de novo. Não podemos deixar de assinalar que 34,8 % dos inquiridos prefere não emitir opinião a este respeito, o que denota algum alheamento relativamente a essa possibilidade. Julgamos que essa indiferença manifestada pelos professores pode resultar do facto de muitos docentes considerarem que a avaliação continua a ser uma responsabilidade de cada docente, o que, de certa forma, se associa à pouca importância que consignam à informação produzida por via da avaliação interna da escola.

As entrevistas de alguns professores sustentam a posição que acabamos de referir:

“Os critérios são definidos a nível geral em departamento, mas depois, cada professor tem autonomia para adaptar; por exemplo, dentro das atitudes, valorizar mais ou menos conforme a turma.” (E 2).

“Os critérios de avaliação são definidos ao nível dos departamentos e aprovados no conselho pedagógico. No que respeita a estratégias pedagógicas, são definidas ao nível dos grupos disciplinares. Cabe a cada professor adaptá-las aos casos concretos das suas turmas, se considerar necessário.” (E 3)

As posições assumidas pela maioria dos professores, tanto no preenchimento dos questionários como durante as entrevistas, permitem, em nosso entender, compreender a posição individualista que muitos professores continuam a assumir no interior das respectivas escolas. Os resultados obtidos permitem verificar que um outro aspeto que procuramos averiguar foi se a autoavaliação da escola contribuiu para reforçar a utilização de medidas de carácter formativo ao nível dos alunos.

40,7 % dos inquiridos concorda que a autoavaliação da escola contribuiu para reforçar a utilização dessas medidas, existindo apenas 16,3 % que discorda. Contudo, para esta questão o valor mais elevado, correspondendo a 43%, envolve um conjunto de professores que opta pelo silêncio. Uma posição que nos levou a formular um conjunto de questões para as quais procurámos resposta nos registos das entrevistas e nos restantes documentos consultados para este estudo.

Será que os professores desvalorizam a avaliação formativa em favor da avaliação sumativa? Ou será que o processo de autoavaliação não contribuiu minimamente para a tomada de medidas sobre a avaliação dos alunos?

“A avaliação que mais desenvolvemos é, de facto a formativa, porque é constante, é uma avaliação feita aula a aula, é feita com a participação do aluno, a forma como ele participa, as atitudes que ele tem na sala de aula. (...) a avaliação sumativa é feita e ainda continua a ter grande valor. Os professores não conseguem se libertar muito da avaliação sumativa. Há sempre uma unidade de conhecimento, normalmente, de 12-13 lições e faz-se um teste sumativo desses conhecimentos; e depois dão-lhe um valor razoável, no meu entender. De peso significativo. Eu seria da opinião que fosse menor. Mas, conforme avançamos nos ciclos, mais se nota que a avaliação sumativa tem cada vez mais importância. Então, no secundário, nem se fala. Fazem-se as médias dos testes, se desce um ponto ou não, está feita a avaliação.” (E 1)

“Quanto à avaliação formativa, isto leva-nos a uma discussão muito grande porque aqui, em termos de escola, foram definidas percentagens que depois serão traduzidas na avaliação final do aluno. A avaliação sumativa e formativa leva-nos a um resultado que muitas vezes torna-se difícil para um professor justificar uma determinada avaliação final porque se esquecem que quase sempre da avaliação formativa e cingem-se só à avaliação sumativa. A formativa tem mais a ver com a observação na sala de aula e o registo que é feito pelo próprio professor nas cadernetas pessoais e noutros instrumentos que vai elaborando de acordo com as necessidades das suas disciplinas. A avaliação sumativa tem a ver com a participação do aluno, tem a ver com a realização de fichas de avaliação, testes, trabalhos de grupos, de pesquisa, à participação na sala de aula, o interesse manifestado pelo aluno, diversificando-se dentro da especificidade de cada disciplina.” (E 5)

Esta posição assumida pelos professores é deveras preocupante, uma vez que nos parece evidenciar uma certa desvalorização da avaliação formativa. Sendo o processo de ensino/aprendizagem um processo progressivo do desenvolvimento dos alunos, em diversas dimensões, a avaliação formativa é fundamental para que o professor, mas sobretudo o próprio

aluno tome consciência dos sucessos mas também das dificuldades que vão surgindo, de forma a poder debelá-las.

Sobrevalorizar a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa acabará por inquinar todo o processo, com evidentes prejuízos para os alunos.

6.5.5. Influência da autoavaliação da escola no processo de aprendizagem dos alunos

Relativamente ao processo de aprendizagem, uma vez que se relaciona não apenas com os resultados dos alunos mas com todo um conjunto de atividades planificadas e desenvolvidas pelos seus agentes mais diretos, os professores, tornou-se relevante sabermos qual a sua opinião relativamente à influência que o processo de autoavaliação da escola poderia exercer nas aprendizagens dos alunos. Formulamos um conjunto de questões que abordavam este aspeto. Neste sentido, perguntamos se a autoavaliação da escola

- Forneceu um conjunto de sugestões que serviram para melhorar as aprendizagens dos alunos. (B.4.3)
- Serviu para fomentar o recurso a medidas educativas, em prol da melhoria das aprendizagens. (B.4.12)
- Contribuiu para diversificar as metodologias utilizadas na sala de aula. (B.4.16)

Os dados do gráfico 23 indicam que 40 % dos inquiridos considera que o processo de autoavaliação da escola forneceu sugestões importantes que serviram para melhorar as aprendizagens dos alunos, enquanto 19,3 % discorda desta opinião. No entanto, e à semelhança de outras situações anteriores, existe um número significativo de docentes (40,7 %) que opta por não falar do assunto, o que reforça o alheamento que muitos professores têm relativamente a um conjunto de aspetos do dia-a-dia da escola.

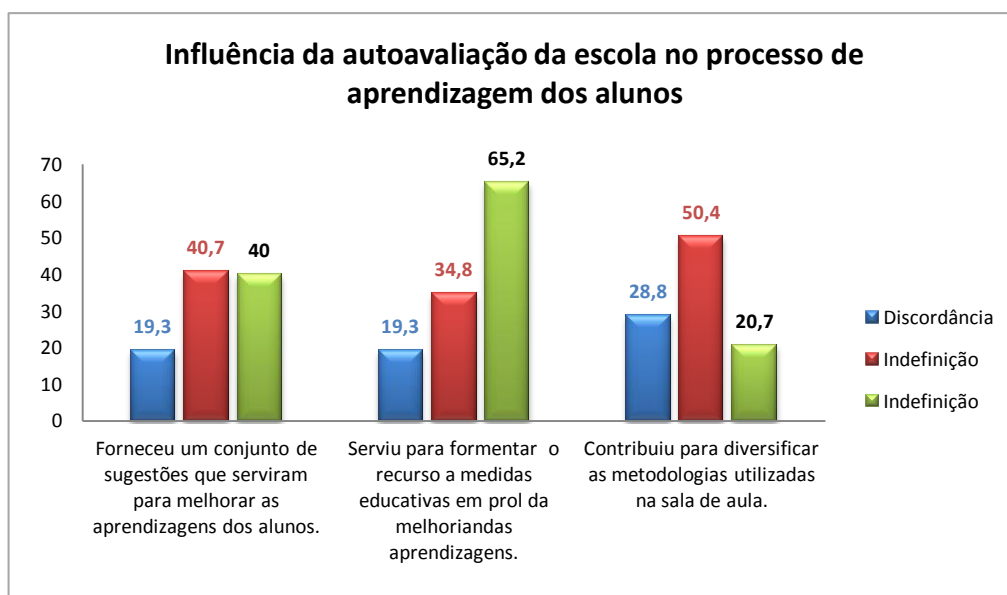


Gráfico 18 - Influência da autoavaliação da escola no processo de aprendizagem dos alunos
[Grupo B.4.3, B.4.12 e B.4.16]

Relativamente ao segundo aspeto em análise, a maioria dos professores (65,5 %) reconhece que a autoavaliação da escola fomentou o recurso a medidas educativas que visaram a melhoria das aprendizagens. Do total de inquiridos, 19,3 % tem opinião contrária, enquanto 34,8 % não emite opinião.

Sobre este assunto e recorrendo ao testemunho dos entrevistados destacamos uma afirmação que nos permite supor que a maioria dos professores considera que a autoavaliação promove o recurso a procedimentos e medidas que visam melhorar a aprendizagem dos alunos:

“A avaliação na escola não é sentida como um processo meramente burocrático. Todos sabemos que só fará sentido se implicar mudanças. Essas mudanças, para serem eficazes, têm que colocar a tónica no processo ensino/aprendizagem, é para isso que existem as escolas.” (E 5)

Quanto à última questão deste grupo, os resultados evidenciam opiniões controversas em relação aos itens anteriores. Apenas 20,7 % dos professores considera que a autoavaliação da escola contribuiu para diversificar as metodologias utilizadas na sala de aula, 28,8 % discorda e 50,4% dos professores não se pronuncia a esse respeito, facto que, mais uma vez, nos leva a indagar se os professores tiveram em consideração os resultados da autoavaliação e, com base neles, foram produzidas mudanças pedagógicas ao nível da sala de aula.

Mais uma vez se confirma o alheamento, de um número elevado de professores, de questões do foro interno da escola, o que nos causa alguma estranheza.

Será que a autoavaliação e respetivos resultados passaram despercebidos à maior parte dos professores da instituição? Ou será que os professores os ignoram por considerarem que pouco podem interferir na mudança das práticas que aí se desenvolvem?

Também os testemunhos recolhidos através das entrevistas se mostram pouco esclarecedores destas dúvidas:

“A autoavaliação da escola influencia sempre, influencia sempre... pode não ser muito visível mas a partir desta, e estou convencido que toda a comunidade educativa teve conhecimento dos seus resultados, teve em atenção os aspetos negativos e que os mudou. Ao nível das práticas na sala de aula, ao nível administrativo e até no que respeita à relação entre as pessoas.” (E 2)

“Mudar é preciso, mas é necessário que a mudança se faça em espiral ascendente e tendo sempre por base os «erros» cometidos. A própria vida nos ensina que, é através dos «erros» que se vai aprendendo a melhorar ou a modificar, situações, comportamentos, e / ou formas diferentes de pensar e agir..” (PCA, p.3)¹²¹.

“O Currículo Escolar terá necessariamente que ser um projeto construído por todos os agentes educativos, através de processos de reflexão e discussão conjunta, possibilitando desta forma a mudança e podendo oferecer aos alunos um Currículo mais integrado, significativo e adequado às suas necessidades.” (*idem*, p.4)

6.5.6. Influência da autoavaliação no desenvolvimento da escola

Finalmente, pretendemos saber como se processou a autoavaliação da escola e que dinâmicas moveu no seio da organização educativa. Para o efeito, formulamos as seguintes questões:

A autoavaliação da escola

- Interessou apenas a alguns elementos da instituição. (B.4.4)
- Produziu um conjunto de informações difíceis de interpretar. (B.4.5)
- Incorporou uma análise documental (pautas, atas, relatórios, livros de ponto,...) cujos resultados produziram os efeitos desejados ao nível das práticas curriculares. (B.4.6)
- Demonstrou que os professores envolvidos neste processo necessitam de uma redução da sua carga horária letiva. (B.4.19)

Os resultados obtidos foram apresentados no Gráfico 19.

¹²¹ In: Projeto Curricular do Agrupamento, 2007-2010, p.3

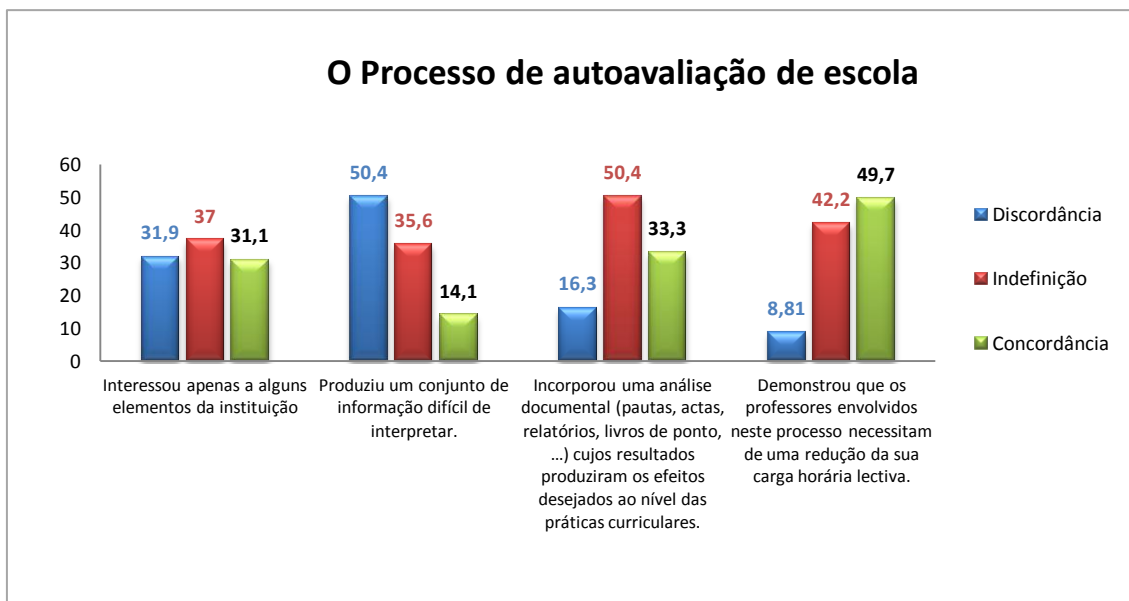


Gráfico 19 – O processo de autoavaliação da escola. [Grupo B.4.4, B.4.5, B.4.6 e B.4.19]

Quanto à primeira questão, os dados evidenciam que 31,1 % dos inquiridos afiança que o processo de autoavaliação interessou apenas a alguns elementos, 31,9 discorda e 37 % dos professores optou por não se pronunciar.

No que concerne à informação produzida, 14,1 % dos professores asseguram que a autoavaliação produziu informação difícil de interpretar. Em contrapartida, a maioria (50,4 %) considera-se capaz de efetuar uma boa interpretação da informação obtida, embora fiquemos sem saber o que pensam 35,6 % dos professores em apreço.

Relativamente à forma como se processou a autoavaliação da escola e ao impacto dos resultados ao nível das práticas, 50,4 % dos inquiridos não emite opinião, poderá refletir, como vimos afirmando, uma falta nem concorda nem discorda, o que poderá refletir falta de conhecimento ou de interesse pelo processo desenvolvido na escola.

Por fim, relativamente às condições de trabalho da equipa responsável pela autoavaliação, 49,7 % dos inquiridos concorda que os professores envolvidos neste processo necessitam de uma redução da carga horária letiva, e apenas discordando 8,8 %, o que nos leva a crer que a atribuição de tempo necessário e comum aos vários membros da equipa é uma das condições imprescindíveis para que o processo de autoavaliação se desenvolva com rigor e eficácia.

Os dados obtidos neste segmento de análise não nos permitem afirmar se a autoavaliação influenciou, de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento e melhoria da própria instituição.

Considerações Finais

Considerações finais

Finda a “aventura investigativa”, por se tratar de um primeiro trabalho nesta dimensão, resta-nos a sensação de um trabalho inacabado, sendo que, se alguns questionamentos foram sendo clarificados, outras interrogações foram surgindo, sem que delas conseguíssemos evidências.

É este o momento de nos debruçarmos sobre um percurso, algo atribulado, resultante de um redobrado esforço em contornar obstáculos imprevisíveis, onde a persistência permitiu fluir as derradeiras linhas, ficando uma réstia de esperança numa continuidade possível.

Tratando a nossa arte e modo de vida da *educação*, ao longo de uma carreira de vinte e cinco anos, fomos reconhecendo que ensinar é muito mais que apenas transmitir informação, assim como aprender é mais do que a simples acumulação de fatos, mais do que apenas absorver o que foi ensinado. Talvez por isso as nossas dúvidas fossem incidindo na dimensão da avaliação. Neste âmbito, importou-nos, com este estudo, não apenas os aspetos que se prendem com a avaliação do processo de ensino/aprendizagem, mas, mais especificamente, os aspetos que envolvem a avaliação de escolas e sua influência na determinação do grau de autonomia dos professores e na promoção de mudanças significativas, quer ao nível da atuação pedagógica, quer ao nível de decisão em grupo departamental, quer ainda, ao nível da escola, esperando a melhoria da qualidade e eficácia educativas.

Foi, então, delineado um trabalho investigativo que teve como ponto de partida o esquema por nós delineado, referente às dimensões da avaliação e suas inter-relações e que assentou em três grandes pilares educacionais — o *currículo*, a *autonomia* e a *avaliação* —, a partir dos quais foram definidos os objetivos deste estudo.

O campo de investigação foi-nos muito peculiar, por se tratar de um agrupamento de escolas onde exercemos a nossa atividade docente que, apesar de ter sido limitada no tempo, se tornou num marco, por motivos de laços afetivos relacionados com a maternidade. Este agrupamento de escolas, localizado no distrito de Braga, é constituído por um corpo docente considerado estável, com um certo amadurecimento profissional, dado que a sua maioria exerce funções há mais de 15 anos, contudo, instável ao nível das escolas de 1º ciclo e Jardins Infantis, onde as oscilações, quer na reestruturação do agrupamento, quer no tempo de serviço, quer ainda, no que concerne à permanência dos docentes na mesma escola, são mais significativas.

Dado o agrupamento em estudo ter vivenciado apenas um ano de experiência de autoavaliação, com início no seu segundo processo de autoavaliação, a investigação limitou-se à recolha de informação relacionada com o tempo letivo em que vigorou – de 2007 a 2009.

Os alunos deste agrupamento, que perfazem a totalidade de 2751, a frequentarem dezanove unidades, desde o nível pré-escolar ao 9º ano do 3º ciclo, são oriundos de nove freguesias, tipicamente rurais ou de pequenas indústrias, na generalidade, domésticas, inscrevem-se num contexto socioeconómico e cultural de raízes tradicionais e pouco ambiciosas, em termos de expectativas futuras.

Dadas as características do corpo docente e da tipologia de alunos sobre os quais todo o trabalho educativo se foi desenvolvendo, e ainda, da parca experiência na aplicação do processo de autoavaliação de escolas, a metodologia utilizada, selecionada em função dos objetivos delimitados para o estudo, incidiu num *estudo de caso*, com informações através da aplicação, quer de um inquérito por questionário, de respostas diretas, incluindo uma resposta aberta, aplicados a um universo de 188 docentes, sendo obtidas 135 respostas, quer através de entrevistas aos coordenadores de departamento, dirigentes administrativos, presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente Assembleia de Escola e coordenadores do Processo de Autoavaliação do Agrupamento, quer, ainda, das notas de campo que fomos recolhendo ao longo do percurso. Pretendia-se averiguar que concepções os professores têm sobre avaliação e, autonomia e que contributos o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas prestou na construção da autonomia curricular, na mudança das práticas docentes e na melhoria da qualidade e eficácia educativas. Procedeu-se, ainda, à análise dos documentos inerentes ao processo de autoavaliação do agrupamento, bem como a todos os documentos orientadores da ação educativa – Projeto Educativo, Projeto Curricular do Agrupamento, Regulamento Interno e Planos Anuais de Atividades e Formação – visando a triangulação de informação obtida quer pelos questionários, quer pelas entrevistas, quer por registos efetuados em campo, resultantes em conversas formais.

Além disso, servimo-nos dos preciosos conhecimentos obtidos através de uma extensa consulta bibliográfica de autores de renome, privilegiando os autores nacionais, conhecedores profundos da realidade do país, de trabalhos investigativos relacionados com o tema, dos documentos e registos fornecidos nas diversas disciplinas do 1º ano deste curso, e ainda, dos normativos inerentes aos assuntos abordador, para a elaboração da fundamentação teórica

deste estudo, a partir dos quais se foram construindo todos os instrumentos necessários para a recolha e tratamento de dados que constituíram o trabalho de campo.

Todo o trabalho estatístico foi elaborado com recurso ao SPSS e os resultados apresentados em tabelas e gráficos individuais, de acordo com os indicadores, categorias e subcategorias de cada uma das dimensões para uma análise mais clara e uma interpretação mais assertiva dos resultados.

Da análise e interpretação da diversidade de informação e resultados obtidos neste trabalho empírico, passamos a apresentar as notas conclusivas finais, resultantes da apresentação, leitura e discussão das variáveis, de acordo com as dimensões que possibilitaram a elaboração da estrutura do questionário e da entrevista, designadamente: i) Conceções de Avaliação; ii) Autonomia Curricular dos Professores; iii) Autoavaliação do Agrupamento e iv) Relações entre a avaliação e a autonomia curricular.

1. Conceções de Avaliação

Tratando-se de um conceito polissémico, deu-se início ao questionário pelas conceções que os professores têm sobre *avaliação*. Tendo sido pedida uma resposta ordenada, segundo a importância que atribuíam, denotou-se uma grande discrepância de opiniões, sendo priorizada a conceção de avaliação como forma de *averiguação das aprendizagens* dos alunos, em que a maioria dos professores lhe atribuiu a função reguladora do processo de ensino/aprendizagem e facilitadora de práticas pedagógicas flexíveis. No entanto, no que se refere ao processo de autoavaliação do agrupamento, em nenhum momento foi abordada a concetualização da avaliação, pelo que se pode depreender que ao falar em avaliação os professores a relacionam com a avaliação dos alunos.

2. Autonomia curricular dos Professores

Tendo em consideração que “a autonomia curricular depende muito das condições reais em que o professorado desenvolve as suas tarefas, bem como do próprio clima ideológico que envolve” (Morgado, 2003a, p.777), nesta dimensão, pretendemos indagar as representações dos professores sobre a autonomia, nos seus diversos níveis. Procuramos, ainda, compreender se os professores consideram que possuem competências que lhes garantam uma efetiva capacidade de decisão e se dispõem de condições e recursos para a construção efetiva da sua autonomia curricular.

Nas questões concernentes à *autonomia da escola*, percebemos que esta é uma temática que continua a não merecer consenso por parte dos professores, dada a significativa indefinição a esse respeito. Se existem professores que defendem a autonomia curricular deve ser uma competência da escola, existe um número significativo de docentes que se sente consideravelmente dependente da tutela. Na verdade, muitos professores aceitam que grande parte dos poderes de decisão sobre o que se passa na escola esteja sob a alçada do ME.

Considerado por muitos docentes deste agrupamento que a autonomia da escola se celebra através de um contrato estabelecido com o ME, uma boa parte revela-se alheia a estas questões, ou por desconhecimento ou porque considera que a autonomia da escola se expressa mais ao nível da administração e da gestão do estabelecimento do que ao nível curricular, onde se poderiam manifestar, em maior grau, as suas tomadas de decisão.

Muitos professores ainda não compreenderam que é ao nível do currículo que desenvolvem com os seus alunos que os seus poderes de decisão, e por consequência, a sua autonomia, se expressa. Daí o delegarem noutros as capacidades de decidirem por si. Talvez esta posição que os professores assumem ajude a explicar quer uma certa “acomodação” que se tem instalado no seio da classe docente, quer uma certa indiferença em relação às diretrizes da administração central, quer, ainda, a manutenção do sentido de obrigatoriedade de cumprimento dos currículos nacionais. Por isso, a construção da autonomia da escola continua a ficar muito aquém do que é desejável.

Por outro lado, é hoje reconhecido que a autonomia da escola se concretiza na construção, implementação e avaliação dos projetos educativo e curricular do agrupamento/escola, “concebidos não apenas em relação à ideia de soberania e fechamento autárquico, mas sobretudo com a ideia de interdependência, de abertura e de interação com entidades produtoras de iniciativas e de projetos de carácter educativo e pedagógico – associações pedagógicas, centros de formação contínua, instituições do ensino superior, entre outros (...) “constituindo instrumentos para o desenvolvimento das escolas e do serviço público da educação” (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010,¹²²). Também, a maioria dos professores do agrupamento em estudo considera estes projetos como pilares fundamentais da autonomia da escola, consubstanciando-se neles a adequação quer dos princípios educativos à realidade local, quer do currículo nacional às especificidades da escola/agrupamento.

¹²² In: João Formosinho et al, (2010) *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, na contracapa.

No que especificamente se refere ao projeto curricular de escola/agrupamento, a maioria dos professores inquiridos considera que gozam de autonomia apenas ao nível da operacionalização do currículo, designadamente no que concerne à gestão programática e sua implementação em contexto de sala de aula, não sendo, porém, contemplada a participação de todos na sua conceção. Neste sentido é considerável o número de professores que abdica das competências de autonomia para tomadas de decisão, em favor das orientações metodológicas determinadas pelo Ministério da Educação e por outros colegas da escola, hipotecando, assim a autonomia profissional que cada um deveria reclamar como direito próprio.

Contrariando esta posição, os professores inquiridos reconhecem, na sua maioria, que os currículos próprios devem ser da competência da escola. Porém, dada a extensão dos programas que têm de cumprir, veem-se impedidos de introduzir outras temáticas mais adequadas à realidade local. No fundo, mesmo reconhecendo que o conselho de docentes e de turma devem ser autónomos e tomar decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem, a escola não tem autonomia, nem condições para conceber um currículo próprio.

O mesmo se passa com os critérios de avaliação. Apesar de reconhecerem que a definição de critérios e a elaboração de instrumentos devem ser da decisão da escola, os mesmos sentem-se condicionados pela imposição dos critérios de avaliação definidos a nível nacional.

Reforçamos ainda a constatação de que a falta de unanimidade dos professores inquiridos, relativa à sua autonomia, vem fragilizar a própria classe profissional e retirar-lhes a capacidade de se assumirem como verdadeiros decisores curriculares, deixando no Ministério da Educação decisões que se incluíam no âmbito do trabalho que realizam. Na verdade, continua a ser o ME quem mais decide em termos de conceção e desenvolvimento do currículo. Tal como referimos atrás, as exceções a este quadro de decisões situam-se ao nível dos currículos alternativos, uma vez que a escola elabora currículos próprios, tendo os professores poderes para conceberem currículos individuais, únicos, por serem adaptados a cada caso.

Inquiridos sobre o exercício da autonomia profissional, a maioria dos professores reconhece que o trabalho colaborativo é uma das condições primordiais para o sucesso educativo. No entanto, consideram que essas condições são precárias, dada a disfuncionalidade das cargas horárias, a falta de espaços próprios, a diversidade de funções tanto de carácter burocrático, como de carácter sociopedagógico a que estão submetidos. No tocante aos recursos, apontam o manual escolar como o recurso primordial para a operacionalização das atividades pedagógicas,

quer no que concerne à planificação das atividades letivas, quer ser o principal instrumento de trabalho dos alunos.

Posto isto, podemos concluir que a autonomia dos professores não passa, em grande parte, de mera retórica, dado que, na prática, encontram condicionamentos, tanto ao nível da definição dos currículos e dos critérios de avaliação, como ao nível das práticas que desenvolvem, dada a obrigatoriedade de cumprimento de um acervo de normativos e de programas relativamente extensos, emanados da administração central.

3. Autoavaliação do Agrupamento

Tendo em consideração os valores máximos de cada prioridade e tratando-se a autoavaliação da escola como o principal objeto deste estudo, os professores do agrupamento colocaram por ordem de importância as funções do seguinte modo: 1º) ajudar a detetar pontos fortes e pontos débeis no funcionamento da escola; 2º) ajudar a encontrar respostas para os problemas com que a escola se depara; 3º) permitir a melhoria da qualidade educativa da escola; 4º) contribuir para alterar as práticas curriculares dos professores; 5º) Permitir recolher informação para prestação de contas; 6º) desenvolver-se, essencialmente, para preparar a avaliação e 7º) dar cumprimento ao que está legislado.

No entanto, pareceu-nos que as prioridades que os professores consignaram a cada uma das funções inerentes à autoavaliação acabam por se situar mais no campo das intenções, dado que, na prática, o processo de autoavaliação neste agrupamento não foi implementado, segundo as prioridades referidas no questionário. Esta situação foi confirmada através de algumas afirmações dos professores entrevistados ao afirmarem que a autoavaliação só se realizou por imposição e que era um mero sumatório feitas em cada um dos órgãos — departamentos, conselhos de ano, no Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola — que integram a escola. Assim se compreende que a autoavaliação fosse mais um “relatório de atividades realizadas” elaborado apenas para dar cumprimento ao que estava previsto na Lei.

3. Relações entre a autoavaliação de escolas e a autonomia curricular

A última dimensão desta análise prende-se com o conjunto de objetivos traçados para a compreensão das relações estabelecidas entre a autoavaliação de escolas e a autonomia curricular.

Em primeiro lugar, procurámos averiguar qual seria a *influência da autoavaliação no funcionamento da escola/agrupamento*, tendo os resultados obtidos ditado que, na realidade, a

autoavaliação de escola pode trazer algo de novo e contribuir para um melhor conhecimento de alguns setores da escola. Porém, tornou-se evidente o desconhecimento da maioria dos professores sobre a produção de melhorias significativas ao nível da eficácia da escola e da melhoria da gestão de recursos humanos, bem como dos tempos letivos das áreas não curriculares e dos apoios educativos, dada a elevada percentagem de respondentes sem opinião que, juntamente com a percentagem de respondentes discordantes, perfaziam a maioria. Percebemos, então, que grande parte dos professores se vai alheando do processo de autoavaliação da escola, não tendo evidenciado interesse pela consulta dos seus resultados.

Na tentativa de compreendermos qual seria o impacto da autoavaliação da escola no desempenho dos professores, uma parte significativa dos docentes considera que o processo de autoavaliação trouxe algo de novo e que, a partir dos seus resultados, se formularam recomendações que vieram afetar o seu desempenho. Contudo, mais uma vez se nota uma discrepância de opiniões. Se, por um lado, grande parte dos docentes considera que houve um acréscimo de trabalho que não contribuiu para melhorar as capacidades de decisão dos professores, a opinião dos entrevistados é contraditória, uma vez que assegura que a autoavaliação teve impacto positivo nas decisões que os professores tomam na escola.

Ainda no que concerne às suas práticas, acentuou-se uma dualidade de posições, na medida em que uma parte de professores tem em consideração os resultados da autoavaliação, nomeadamente no que se refere a mudanças metodológicas ao nível de sala de aula, existindo, porém, outra que reconhece que se tem de proceder a mudanças das suas práticas, estas não resultam dos resultados da autoavaliação da escola. Uma posição que, a nosso ver, tem uma certa lógica, dado que nos apercebemos que grande parte dos docentes é indiferente, ou desconhece o processo de autoavaliação de escola.

No tocante ao impacto da autoavaliação da escola no desenvolvimento profissional, reconhecendo que a avaliação da escola se configura como um mecanismo que disponibiliza informação e estimula a procura de meios que propiciem o desenvolvimento profissional, constatamos que, embora uma boa parte dos professores considere que este dispositivo de avaliação veio contribuir para uma atitude mais reflexiva sobre as suas práticas e apelar ao trabalho cooperativo, a divergência de opiniões em torno desta possibilidade se situa mais ao nível das intenções.

Se a autoavaliação da escola pode dar um contributo significativo, quer ao nível do levantamento dos resultados dos alunos, quer ao nível da reflexão sobre os mesmos, de modo a serem identificadas situações problemáticas que impliquem mudar estratégias e refazer procedimentos que permitam o sucesso educativo, torna-se importante perceber qual foi o seu impacto relativamente ao processo de avaliação dos alunos. Indagados os professores do agrupamento a este respeito, concluímos que a maioria considera que os resultados obtidos através do dispositivo de autoavaliação permitiu reajustar instrumentos de avaliação das aprendizagens à realidade da escola e dos alunos e contribuiu, ainda que de forma parcial (dada a divergência de opiniões), para o reforço de medidas de avaliação formativa. No que respeita aos critérios de avaliação, condicionados pela administração central, é nos níveis intermédios de decisão (departamento) que são adaptados, embora cada professor tenha alguma autonomia para reajustar ao contexto de cada uma das suas turmas. Ainda sobre a avaliação das aprendizagens, percebemos que a avaliação sumativa é sobrevalorizada em relação à avaliação formativa, o que nos permite concluir que neste domínio existe ainda muito trabalho a realizar.

Quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, tornou-se claro que o dispositivo de autoavaliação da escola fomentou o recurso a medidas educativas de melhoria dos resultados, tendo-se tornado controversa a opinião acerca da sua influência na diversificação de metodologias utilizadas na sala de aula, dado que se, por um lado, foi elevada a percentagem de professores indiferentes a esta questão, por outro, as opiniões emitidas nas entrevistas a este respeito, emitidas através das entrevistas, são contraditórias.

Resta-nos fazer referência ao processo de autoavaliação da escola/agrupamento, propriamente dito. Também nesta dimensão as opiniões foram divergentes, sobretudo no tocante ao interesse que despertou nos docentes desta instituição. No entanto, mesmo as condições não tendo sido as ideais para a sua implementação e originando informação fácil de interpretar, a maioria dos professores foi indiferente ao modo como se processou, que documentos incorporou e que dados foram relevantes para as suas reflexões que se desenvolveram em torno deste processo, apesar do relatório final da autoavaliação ter sido publicado na página web do agrupamento.

Em suma, mesmo reconhecendo que a autoavaliação do agrupamento em estudo foi considerada pelos professores mais numa lógica de regulação das práticas educativas do que numa lógica de prestação de contas, averdade é que pouco impacto produziu no seio do agrupamento.

Terminamos a nossa reflexão com um conjunto de questões que através deste trabalho não formam devidamente clarificadas e que poderão servir para um maior aprofundamento investigativo:

– *Será que os professores se sentiram envolvidos no processo de autoavaliação da escola? Será que conhecem os seus resultados?*

– *Será que, nas suas práticas, os professores têm em conta os resultados do processo de autoavaliação?*

– *Será que a autoavaliação de escola e respetivos resultados passam despercebidos à maior parte dos professores da instituição? Ou será que os professores os ignoram por considerarem que pouco podem interferir na mudança das práticas que aí se desenvolvem?*

– *Será que a autoavaliação de escola é um processo participado, envolvendo ativamente a comunidade educativa, desde a fase de conceção até à definição de planos de ação para a melhoria?*

– *Será, na verdade, a autoavaliação de escola um motor gerador de mudanças significativas, na procura da melhoria da eficácia da escola e da qualidade educativa ou será que ela apenas se desenvolve para dar cumprimento ao que está determinado na lei?*

Uma das dimensões que mais nos importou analisar tratou da perceção dos professores sobre a relação existente entre o dispositivo de autoavaliação e a autonomia curricular. Concluimos que os resultados obtidos neste trabalho de campo não nos permitem afirmar se a autoavaliação de escola influenciou, de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento e melhoria da própria instituição e da sua autonomia. Como referimos atrás, estamos convictos de que pouco influenciou esses aspetos.

Como última nota reflexiva sobre a temática abordada, transcrevemos um parágrafo que espelha a realidade do nosso sistema educativo atual, citado pela pessoa que mais de perto seguiu os nossos passos e nos foi orientando com toda a dedicação:

... Temos a plena consciência de que, no contexto educativo português, a ação do professorado se desenvolve atualmente num quadro muito complexo, perpassado de algumas contradições, muito por culpa de incongruências geradas pelas sucessivas estratégias de reformas que, embora alimentadas por tonificada retórica descentralizadora, têm acabado, na prática, por contribuir para manter, nalguns casos, até reforçar, uma posição excessivamente reguladora e controladora por parte do poder central." (Morgado, 2003, p.777),

O que fazer para inverter esta situação? Estamos convencidos de que a escola mudará, e melhorará, quando forem criadas condições para envolver os distintos agentes educativos, em particular os professores, fazendo da escola um espaço de partilha e solidariedade e, essencialmente, o motor de desenvolvimento a nível de cada contexto. Quando esse envolvimento for uma realidade e os professores se assumirem como verdadeiros gestores

curriculares, capazes de decidir em prol das necessidades, interesses e expectativas dos estudantes que a frequentam, então teremos uma escola autónoma, capaz de se afirmar como um esteio de cidadania.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P.(coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. ed. 1. Oeiras: Celta Editora.
- ABRANTES, P. (2010). Políticas de Avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. In: *Revista Ibero-Americana*, n.º 53. Consultado na data de 31-12-2010, em www.rieoei.org/rie53a01.html.
- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação das Escolas*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A. (1999, p.15). Metodologia para a celebração dos contratos de autonomia, In: *Que fazer com os contratos de autonomia*, Antero Afonso, Conceição Ramos, Helena Roque & José Matias Alves. Porto: Edições ASA, Cadernos Pedagógicos.
- AFONSO, A. *et al.*(1999a). Que fazer com os contratos de autonomia? In *Cadernos Pedagógicos (44)*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, A.J. (1999b) A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público" *Inovação, Vol. N.º 3 [121*
- AFONSO, A. J. (2001). As escolas em avaliação: a valabilidade e responsabilização, *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 1, 22-25
- AFONSO, A. J. (2002a). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In A. Ventura, A. Mendes e J. Costa (orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp.31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro. [p.2T]
- AFONSO, A.J. (2002b) A(s) autonomia Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: J.A. Cosa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.) *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AFONSO, A.J. (2002c). Políticas Educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: J.A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e gestão Escolar*
- AFONSO, A.J. (2010). Políticas Educativas e autoavaliação de escolas portuguesas: apontamentos de uma experiência. In: *Est.Aval. Educ.*, São Paulo, v.21, n.º46, p.343-362, maio/ago. [PDF-Policopiado].
- AFONSO, A. J. & ESTÊVÃO, C. (1992). A Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola. Fragmentos de percursos comparados. *Revista da Educação*, 5, (3), pp. 80-103.
- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In A. Ventura, A. Mendes e J. Costa (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALAÍZ, V. (2006). *A avaliação Institucional no Centro Regional do Porto da UCP. Proposta de reflexão*. Policopiado, em 23-04-2009.
- ALAÍZ, V., GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003a). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- ALAÍZ, V.; GONÇALVES, M. A. & BARBOSA, J. (2003b). *Implementação do Modelo de Avaliação no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALBARELLO, L.; & *Al*(1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (1978). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*.

Coimbra: Livraria Almedina.

ALMEIDA e TAVARES (1984. *Conhecer, Aprender; Avaliar*. Porto: Porto Editora, Colecção CIDINE, nº4

ALMEIDA, L.; FREIRE T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALONSO, L. (2002). Do “Projecto de gestão flexível do currículo” à Reorganização curricular. Acedido em Janeiro de 2010. In: Actas do Seminário *(Re)organização e revisão curriculares: sentidos e trajectos*. Policopiado em http://www.cffranciscoholanda.rts.pt/public/acta5/acta5_8htm

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

ALVES, J. M. (1999). *A Escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA

ALVES, J.M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In: Angelina Carvalho, José Matias Alves & Manuel Jacinto Sarmiento. *Contratos de Autonomia, aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA, Cadernos Pedagógicos.

ALVES, J.M. (2003). *Organização, Gestão e Projectos educativos das Escolas*. Porto: Edições ASA.

ALVES, M.P.(2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento, policopiada)

ALVES, M.P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. F. Moreira e E. Macedo (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (Porto: Porto Editora, pp. 138-159.

ALVES, M. P. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, n.º 8, pp. 325-333.

ALVES, M.P. (2004). *Avaliação e currículo*. Porto: Porto Editora. [p.13]

ALVES, M. P. & CORREIA, S. (2006). Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. In *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, n.º 5, 149-182.

ALVES, M. P. & CORREIA, S. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. In *Olha de Professor*, 11(2), pp.355-382.

ALVES, M. P. & CORREIA, S. (2009). Avaliação interna e externa: soma necessária para uma escola de qualidade. In Silvia Pillotto e Mª Palmira Alves (orgs.). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. Brasil: Editora Univille, pp.31-52. [retirado da formação de auto-avaliação 2010 _S Correia]

ALVES, M.P. & MACHADO, E.A.(2008) *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

APPLE, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

APPLE, M. (1997). *O professor e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: EDUCA.

AZEVEDO, J. (Org.) (2002). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (Coord.) (2003). *Avaliação dos Resultados da Escola. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, J. (2005a). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos”. In: *Seminário: Avaliação de Escolas. Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação

AZEVEDO, J. (2005b). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (policopiado). [p.11]

AZEVEDO, J. (Coord.). (2006). *Avaliação de escolas Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação

Manuel Leão.

- AZEVEDO, J. (2007). *Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia*. Policopiado de http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C9_4.pdf, Consultado em 10-03-2009.
- AZEVEDO, J.M. (2005). Avaliação de Escolas. Modelos e processos: In: CNE *Avaliação de Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Edição – Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- AZEVEDO, J. & VENTURA, a.(Coord.). (2007). *A avaliação externa das escolas. Relatório 2006-2007*. Lisboa: IGE
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARBIER, J. (1990). *Avaliação em Formação*. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- BARBIER, J-M (1996). *Elaboração de Projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora
- BARBIER, J-M. (1994) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*.
- BARBIER, J-M. (1996) *Elaboração de projectos de acção e planificação*.
- BARROSO, J. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2003) .Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24, 82, pp. 63-92.
- BARROSO, J. (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. BARROSO (org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 19-48.
- BARROSO, J. (2004) A Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, Nº 17 (Vol.2), pp. 49-83.
- BARROSO, J. (2005) *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2006 B) A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo da Acção Política. In: *Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, J. (Org.) (1996 a). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (Org.) (1996b). O estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.167-189.
- BARROSO, J. (Org.) (2002). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.
- BARROSO, J. (Org.) (2006) A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa EDUCA/Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal, In: *Revista Ibero*
- BENAVENTE, A. (2001). Portugal, 1995-2001: reflexões sobre a democratização e qualidade na educação básica. In: *Reformas Educativas: mitos e realidades. Revista Ibero-Americana de Educação, n°27 – Setembro - Dezembro 2001*, pp. [99-123]. Policopiado, na data de 28-10-2010, em: <http://www.rieoei.org/rie27a05>.
- BENAVENTE, A. (2004). O pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal, In: revista Ibero-americana de Educação, nº34 – Abril de 2004. Pp69-108. Policopiado em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003406.pdf>

- BERICAT, (1998) La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social : significado y medida. Barcelona: Ariel.
- BECKER, H. S.(1994). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*,. São Paulo: Hucitec. pp. 117-123.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAVO, R. (1985). *Técnicas de investigación. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo,
- BOLÍVAR, A. (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Educativas* Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização in Sarmento, Manuel Jacinto (org). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa
- BOLÍVAR, A. (2008). Autoavaliação de escolas como estratégia de mudança: potencialidades e limitações. In: Seminário *Autoavaliação de escolas: relação com melhoria e qualidade da educação*. Porto, 25 de Outubro de 2008.
- BONNIOL, Jean-Jacques, VIAL, Michel (2001). *Modelos de Avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- CANÁRIO, R. (1996) Os Estudos Sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. In J. Barrosos (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- CANÁRIO, R. (2006) A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: ARTMED
- CANÁRIO, R. (Org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CARDINET, J. (1983). *Evaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs resultats* NEUCHÂTEL: INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.
- CARDOSO, A.P. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O Professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Coimbra: Edições Afrontamento.
- CHOPPIN, B. H. (1992). Evaluation, assessment and measurement. In H. Walberg; G. Haertal (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford. Pergamon Press, pp.7-15.
- CLÍMACO, M. C. (1991) Os Indicadores de Desempenho na Gestão e Avaliação da Qualidade Educativa. *Inovação*, 4, nº 2-3, pp. 87-125.
- CLÍMACO, M. C. (1995). *Observatório da qualidade da escola : guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CLÍMACO, C. (2002) A Inspeção e a avaliação das escolas. In: J. Azevedo (Org.) *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- CLÍMACO, C. (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CLÍMACO, M. & SANTOS, J. (1992). *Monitorização das escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos do séc XXI*. Lisboa: Edição – Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- CNE (2005). *Estudo sobre "Avaliação de Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos"*.

Lisboa: Edição – Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE. http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf, 10-12-2006. Lisboa: CNE.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2003). *A autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, S. M. (2006). *Dispositivo de Autoavaliação de Escolas: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- CORREIA, S. M. (2008). *Auto-Avaliação de Escolas: potencialidades e dificuldades*. Braga: Universidade do Minho.
- CORREIA, S. (2009). Avaliação de Desempenho Docente e Auto-avaliação de Escola: uma articulação necessária. In *ELO 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 201-213.
- CORREIA, S. (2010). *Auto-avaliação das escolas e avaliação externa: os pontos de intersecção*. Braga: Oficina de Formação. Centro de Formação Braga Sul.
- CORTEZÃO, L.; LEITE, C. & PACHECO J.A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora
- COSTA, J. A (2002). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da roupa do rei: In: Actas do SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – MODELOS E PROCESSOS.
- COSTA, J. A (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A & VENTURA, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In: *Avaliação de organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro Universidade de Aveiro. p.p. 105-124.
- COSTA, J. A & VENTURA, A. (2005). Políticas e gestão local da educação : [actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar]. *Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, 3*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. & VENTURA, A. (2002). Avaliação Integrada das Escolas: Análise em Torno das Opiniões dos Intervenientes. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2005) Avaliação Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da roupa do rei. In CNE (org.), *Avaliação das Escolas – Modelos Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 229-236.
- COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). O estudo de caso na investigaçãoem Tecnologia Educativa em Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação, 15(1)*, pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho
- CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 64, n. 8, p. 672-683, May 1963.
- DE KETELE, (1993). Metodologia da recolha de dados : fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos. Lisboa: Editor: Instituto Piaget.
- DE KETELE, J.-M. E ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DE LANDSHEERE, G. (1986). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação. Como garantir a qualidade da educação*. Porto: ASA.
- DELGADO & MARTINS (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- DELGADO, J.M. & MARTINS, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas. 1974-1999*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e

Planeamento.

- DELORS, J. (Org.) (1996) Educação, um tesouro a descobrir. In: *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA
- DESHAIES, B. (1997). *Metodologia de investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- DIAS, J.S. (2000). *Avaliação da educação superior*. Rio de Janeiro: Cortez Editora.
- DIAS, A.; SILVA, A.M.; PINTO, C.; HAPETIAN, I. (1998). *Autonomia de escolas. Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- DIAS, M. (2005) Como Abordar... A Construção de uma Escola Eficaz. Porto: AREAL Editores.
- DIAS SOBRINHO, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In J. Sobrinho e N. Balzan (orgs.), *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 53-86.
- PORTO EDITORA (2001). *DICIONÁRIO ESCOLAR [DE] LÍNGUA PORTUGUESA*. Porto: Porto Editora
- DIOGO, F. (1998) *Professores e Ensino, num mundo em mudança*. UNESCO:. Porto: Edições ASA
- DIOGO, F. (2005). “ Um século de Estudos Curriculares”, in: João Paraskeva (org.) *Um século de Estudos Curriculares*. Lisboa: Plátano Editores. [Prefácio]
- ESTEVÃO, C. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica de reajustamento do justiça e da modernização. In: Revista Portuguesa de Educação ano/vol. 14 número 002. Braga Universidade do Minho
- ESTEVÃO, C. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. Porto: Edições ASA.
- ESTEVÃO, C. V., AFONSO, A. J. & CASTRO, R. V. (1996). “Práticas de Construção da Autonomia da Escola: Uma análise de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 9, n.º1, pp. 23-57. Braga: Universidade do Minho.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, E. & TEODORO, A. (2008). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e reconfigurações Regionais e Nacionais. In: *Revista Espaço do Currículo, Vol.1, n.1 (2008) GLOBALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: currículo, espaço em litígio?* Lisboa: Universidade Lusófona de Lisboa.
- ETZIONI, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- FERNANDES, A.S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In: Formosinho *et all. Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 65-89.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios, teorias e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectiva curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. (2002). *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à Reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: dos sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos sentidos” ?* (Tese Mestrado). PORTO: FFPCEUP.
- FERNANDES, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. In: Carlinda Leite & Preciosa Fernandes, *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. (2006). – A auto-avaliação das escolas e a melhorias da qualidade da educação: Um

- olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.
- FERNANDES, P. (2007). Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Revista Teias*, (7), 13-14.
- FERNANDES, P. (2011). Inovações curriculares: o ponto de vista dos gestores de escolas de ensino básico em Portugal. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27 . n.01 . pp.181-210, abril 2011.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, J. & ESTEVÃO, C.. (2003). *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato. Infante D. Henrique
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FLICK, U.(2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições Lda.
- FONTOURA, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*
- FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e Descentralização na Escola de Interesse Público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, F. I. Ferreira e J. Machado. *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. 1-37. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. I. (2000a). O Pragmatismo Burocrático – Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In J. Formosinho, F. I. Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In: M. A. Lanfons, E.M. Ortega, G. Marieau, J. Skovsgaard, J. Formosinho e J. Machado, *Autonomia, Gestão e Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000). Reforma e Mudança nas Escolas – (In)sensatez na acção administrativa. In J. Formosinho, F. I. Ferreira e J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.I. & MACHADO, J. (2000b). *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração Educacional em Portugal. In: *Revista nº 4 Administração Educacional*. Consultado em: <http://www2.fpce.ul.pt/org/fpae/publicacoes.htm>,
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). Escolas; autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A., MACHADO, J. & FERREIRA, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V.N.Gaia:: Edições Fundação Manuel Leão.
- FOX, DAVID (1987). *El proceso de investigación en educación*. Navarra: EUNSA.
- GIMENO, J. (1992). Diseño del curriculum, diseño del enseñanza. El papel del Professor. In: J. Gimeno e A. Pérez Gómez, *compreender e transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOMÉZ, M.J. (2007). *La Investigación Educativa*. Claves Teóricas. Madrid: MacGRAW-HILL/ INTERAMERICA DE ESPAÑA.
- GOMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

- FREIRE, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983) *Pedagogia do Oprimido*. (1983). 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O. Mundo).
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A Escolas como Organização Aprendizante. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda. [p.6]
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. (2000), *A Escola como organização aprendizante*, Porto Alegre, Artmed.
- GASPAR, T. (2007). *A avaliação de escolas. Modelos e processos*. In: Actas do Seminário realizado em 13 de Novembro de 2005). Lisboa:CNE.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992). El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In J. Gimeno & A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 137-170.
- GIMENO S., J. (1990). *A autonomía da classe docente*. Madrid: Morata.
- GIMENO S., J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOMÉZ,M.J., (2007) *La Investigación Educativa*. Claves Teóricas. Madrid: MacGRAW-HILL/INTERAMERICA DE ESPAÑA.
- GOODSON, I (2001). *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- GUBA, & LINCOLN (1989). FOURTH GENERATION EVALUATION.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia Editora
- HADJI, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HIL, M. & HIL, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e procedimentos*. Lisboa: IGE
- IGE (2001). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano 1999-2000*. Lisboa: IGE
- IGE (2005). *Programa Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas. Projecto ESSE. Orientações para as visitas às escolas*. Lisboa: Inspecção Geral da Educação.
- IGE (2005). *Relatório 2006-2007. A avaliação externa das escolas*. Lisboa: IGE. Policopiado em 27-06-2008.
- IGE (2009). *Aferição da Efectividade da Auto-avaliação 2004-2007 — Relatório*. Lisboa: IGE
- IIE (1994). “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”/IIE Lisboa: IIE, 1994
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum:mas allá de allá teoría de lá reproducción*. Madrid: Morata.
- LAFOND, M.A.; ORTEGA; E.; MARIEAU, G.; SKOVSGAARD, J. FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1998). *Autonomia, gestão e avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- LAKATOS, E, & MARCONI, M. (1992). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- LANDESHEERE, G. (1979). *Dictionnaire d'évaluation et de la recherche en education*. Paris: PUF.
- LEANDRO, E. C. M. (2002). *Guião para Auto-Avaliação de Desempenho de Escolas Públicas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário (EB2,3/Sec.) com base no Modelo de Excelência EFQM da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade – Parte I*. Lisboa: Instituto Nacional de Administração.
- LEITE, C. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios*. Porto: Edições ASA.

- LEITE, C. (2003). *Reorganizar Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal*. Transição para o séc. XXI. Porto: Porto Editora
- LEITE, C. (2009). *Educação*. Santa Maria, maio/ago. 2009, v.34, n.2, pp.251-264. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.
- LEITE, C., FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos : novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- LEITE, C. (2009). *Educação*. Santa Maria, maio/ago. 2009, v.34, n.2, pp.251-264. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.
- LEITE, C.; GOMES, L. & FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- LE MOS, J. & CONCEIÇÃO, J.M. (2001). *Curriculo e autonomia. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora
- LE MOS, V. (coord.) (1992a). *Avaliar é aprender. O Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LE MOS, V. *et al.* (1992b). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. Direito ao Sucesso*. Porto: Texto Editora.
- LE MOS, V.; NEVES, A.; CAMPOS, C.; CONCEIÇÃO, J.M. & ALAIZ, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- LE MOS, J. & CONCEIÇÃO, J. M. (2001). *Curriculo e Autonomia. Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIBÓRIO, H. M. (2004). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- LIMA, Jorge Ávila de (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. In: Revista Portuguesa da Educação. N°20 (2), pp. 151-181. CIEd- Universidade do Minho.
- LIMA, Jorge Ávila de (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. de Gaia. Fundação Leão.
- LIMA, L. C. (1992b). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. In: *Revista da Educação*, n° 5, (Vol. 3), pp. 1-8.
- LIMA, L. C. (1996). Construindo um Objecto: para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa Sobre a Escola. In: J. Barrosos (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1999). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Cadernos de Organização e Gestão Escolar.
- LIMA, L. C. (2002). Avaliação e Concepções Organizacionais de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, L. C. (2006a). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (2006b). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (org.). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa
- MACBEATH, J. *et al.* (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições

Asa.

MACHADO, J. (2001). Escola e Avaliação Interna. In J. Machado, *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: C. F. A. E. Braga/Sul.

MACHADO, L. & FERREIRA, N. (Orgs.) (2001) *Política e Gestão da Educação. Dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora

MACHADO, L. FERREIRA, N. (Org.) (2002) *Política e Gestão da Educação. Dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

MACHADO, J., FORMOSINHO & FERNANDES, (2000). *Autonomia, contratualização e Município*. In: Actas do Seminário Braga: Universidade do Minho, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

MARTINS, G.O. (1998). Autonomia e cultura de responsabilidade. In: Alfredo Dias *et al*, *Autonomia das escolas. Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.

MARTINS, J. (S.D.). *Educação da Política Educativa em Portugal*. Disponível em <http://www3.uma.pt/alicesmendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>. Consultado na data de 28-12-2010.

MEURRET, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In: J.A. Cosa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.) *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). *Relatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000) *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002a) *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1074-1999*. Lisboa: ME. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002b) *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Aferição da Efetividade da Auto-avaliação. Relatório 2004-2007*.

MIRANDA, M. (1999). *Uma escola responsável?* Porto: Edições ASA.

MORAIS, M.F.(1994). Estudo de caso: reencontro de um paradigma perdido? In: *Revista Portuguesa da Educação, N.º 1 e 2*. Braga: Universidade do Minho.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (org) (2000). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez

MOREIRA, A. *et al*. (2005a). *A Autonomia das Escolas*. Textos da Conferência Internacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MOREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. (2006) *Globalização e Educação*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. C. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

MORGADO, J.C. (2000) *A (des)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho

MORGADO, J.C. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA

MORGADO, J.C. (2000b). Indicadores de uma política curricular integrada. In: J.A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 167-185.

MORGADO, J. C. (2001). A reorganização curricular no ensino básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C.V. Freitas *et al*, *A reorganização curricular no ensino básico*. Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *O particular*

e o global no virar do milénio. Lisboa: Ed. Colibri, pp.1031-1040.

- MORGADO, J.C. (2003a). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento, policopiada).
- MORGADO, J. C. (2003b). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), pp. 335-344 .
- MORGADO, J.C. (2005) *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Edições ASA
- MORGADO. J. C. (2005b). Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In: J.C. Morgado & M.P. Alves (2005b), *Actas do Colóquio sobre formação de professores. Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. Departamento de Currículo e tecnologia Educativa.
- MORGADO. J. C. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.61-76.
- MORGADO, J. C. (2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado e A. F. Moreira (Org.), *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp. 61-72.
- MORGADO, J. C.(2010) Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.2, pp. 15. Policopiado na data de 10-2-2011, em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a02v26n2.pdf>
- MOREIRA, A.F. & PACHECO, J.A. (2006). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- MURILLO, J. (2003A) *Avanços e desafios da avaliação da qualidade da educação*. Madrid: Universidad de Madrid.
- MURILLO, J. (2003b) *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación : investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- PACHECO, J.A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora [pp. 61-89]
- PACHECO, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (1995b).A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalho.
- PACHECO, J. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora [pp. 61-89]
- PACHECO, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In: Tavares, Leandro. *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2000a). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, 73, pp. 139-161. Universidade de Campinas: Editora CEDES. Policopiado em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>.
- PACHECO, J. A. (2000b). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005a). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005b). Ser professor: desafios da sociedade do conhecimento. In: J.C. Morgado &

- M.P. Alves, *Actas do Colóquio sobre formação de professores. Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. Departamento de Currículo e tecnologia Educativa.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2007). Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos. In: *Estudos Curriculares: políticas, teorias e práticas*. Porto: Porto Editora. [pp. 29 – 40].
- PACHECO, J. A. (Org.) (2008a). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2008b). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. Braga: U. do Minho.
- PACHECO, J. A. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.
- PACHECO, J. A. & MORGADO, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO J.C.; MORGADO, J.C. & MOREIRA, A.F. (2007). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Braga: U. Minho.
- PACHECO, J.A. & SEABRA, F. (2009). Escola e o mundo do trabalho. In: Atas do XVII Colóquio AFIRSE – Secção Portuguesa.
- PACHECO, J.A. & SEABRA, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- PERRENOUD, P. (2002). As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Cadernos de Pesquisa, nº119, São Paulo: Autores Associados, pp.9-27.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 3ª Ed.
- PINTO, C.A. (2002). Escola e autonomia. In: Alfredo Gomes Dias, Ana maduro Silva, Conceição Alves Pinto e Isabel Hapetian. *Autonomia das escolas. Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- QUIVY, R,& CAMPENHOUD, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gardiva
- REIS, P.J.(2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROCHA, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- ROCHA, D. & DEUSDARÁ (2005).Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: *Alea: Estudos neoltinos*. Policopiado de (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttext&tling=en, consultado em 2-01-2010)
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M.C. (2002). Gestão Curricular na área da História. In: Emanuel Medeiros (coord.) 2002), / *Encontro de Didácticas no Açores*, 133-145. Ponta Delgada: Universidade dos Açores

- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROSADO, A. & SILVA, C. (1994). Pensar avaliação, melhorar resultados. Lisboa: IIE.
<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm> . Consultado em 09-05-2008.
- ROULLIER, Jean (2004). "A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo". In: *Revista de Estudos Curriculares*, ano 2, n.º 2, pp. 239-261.
- SÁ, V. (2002) As políticas de escolha da escola: da bondade das intenções à desilusão das realidades, ou talvez não. In: J.A. Cosa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.) *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, V. (2009) A (auto)avaliação de escolas: virtudes e efeitos colaterais. In: *Ensaio: avaliação de políticas educativas*. Rio de Janeiro, v.17, N° 62, pp.87-108.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, M. (2002a). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, pp. 11-31.
- SANTOS GUERRA, M. (2002b). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, M. (2003a). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*.
- SANTOS GUERRA, M. (2003b). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização. Um estudo de caso 2005-2008*. Braga: Universidade do Minho.
- SARAIVA, P. M., BURGUETE, N. e OREY, J. (2002). Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM. In J. Azevedo (org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- SCRIVEN, M. (1991). The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W. et al. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph series on curriculum evaluation, n.1)
- SEIJAS DÍAS, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, T.T. (2000). *Teoria do Currículo*. Porto: Porto Editora
- SILVESTRE, A. M. (2002). A Auto-Avaliação: uma âncora dos processos de mudança centrados na escola. Um estudo de caso nos cinco projectos da região centro do Programa BE/BP. In: *Avaliação de organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro Universidade de Aveiro. p.p. 137-147.
- SMITH, R.(2006) International students' research into learner autonomy. *Cadernos 5 – Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho.
- SOBRINHO, J.D. (1995). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez Editora
- SOBRINHO, J.D. (2001). *Dilemas da Educação Superior no Mundo da Globalização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SOBRINHO, J.D.(2002). *Universidade e Avaliação entre a Ética e o Mercado*. Florianópolis: Insular – 2002.
- SOBRINHO, J.D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora

- STAKE, R. (1995). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN
- STOER, S.R. (1983). *Análise Social, Vol.XIX(77-78-79)*. A reforma de Veiga Simão: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista?”. Policopiado, consultado em 28-12-2010, in: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>.
- STOER, S.R. (1986). *Educação e Mudança social em Portugal: 1970 -1980, uma década de transição*. Porto. Edições Afrontamento.
- STUFFLEBEAM, D. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5(3), 121-133
- STUFFLEBEAM, D. (1980). *L'évaluation en education et la prise de décision*. Victoriaville: Les Edicion NHP.
- STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluacion sistematica : guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós [pp.17-63].
- TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. In: Conceição Pinto (1998)
- TENBRINK, T. (1982). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.z<
- THURLER, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. Em: <http://www.mec.es/cid/espanol/investigacion/riem/documentos/files/varios/galher1998.pdf>. consultadona data de 10-06 2007.
- THURLER, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto alegre (Brasil), Artmed Editora.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- TYLER, R. (1949). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally & Company.
- VARELA DE FREITAS, Cândido (2001). “Escolas de qualidade e avaliação”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol. 7, n.º 5, pp. 283-288.
- VARGAS, A.I. (2004). La evaluación educativa: concepto, periodos Y modelos. In: *Revista electrónica "Actualidades en Educación"*, Vol.4, nº2. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- VASCONCELOS, F.N. (1999). *Projecto Educativo. Teoria e práticas nas escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- VIANA, I. (2007). *O Projecto Curricular de Turma na Mudanças das Práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- VIEIRA, F.(1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira : uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- VIEIRA, F.; GOMES, A.; GOMES, C.; SILVA, J. L.; MOREIRA, M. A.; MELO, M. C. & SOUSA, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade*. Relatório de Investigação. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- VOGLER (1996). *Evaluation*. Paris: Achette.
- YIN,R. (1994). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- YIN,R. (2005). *Estudo de caso : planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman
- YOUNG, M.(2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño e desarrollo curricular*. Madrid: Morata.

- ZABALZA, M. (1999). Autonomia das Escolas e desenvolvimento Curricular. In: *Actas do Seminários “A Integração e a Flexibilização Curriculares*. Centro de Formação Francisco da Holanda. Consultado em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta3/acta3_56.htm, na data de 10-06-2010.
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (7ª Ed). Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (2003). Do currículo ao projecto de escola. In: Canário, R. (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa:Educa, pp. 87-108.

Outros Documentos

- **Referenciais Normativos**

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - Estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - Define um quadro genérico orientador da autonomia da Escola.

Despacho Normativo Nº4848/97, de 30 de Julho - Projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico.

Decreto Lei Nº115-A/98, de 4 de Maio, aprova o **regime de autonomia, administração e gestão** dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Aprova, em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro **regulamento interno**, em conformidade com o respetivo **projeto educativo**, tendo o mesmo sido elaborado pelos órgãos de gestão da assembleia de escola.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 DE Julho - Regulamenta o **regime de autonomia, administração e gestão** aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.)

Lei n.º 24/99 de 22 de Abril- Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto Lei Nº6/2001, de 18 de Janeiro – Aprova a reorganização curricular do ensino básico e estabelece os princípios organizadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como o regime de avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto Lei Nº31/2002, de 20 de Dezembro, Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, dando forma, no plano legal, implementar os princípios da avaliação da educação e do ensino não superior nas escolas e no sistema educativo regional.

Decreto Lei Nº75/2008, de 22 de Abril – Aprova o novo modelo de gestão e administração de escolas , com o reforço da autonomia e da capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para melhorar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.

- **Referenciais orientadores do Agrupamento**

Projeto Educativo do Agrupamento de 2005/2008

Projeto Curricular do Agrupamento de 2005/2008

Regulamento Interno de 2005/2008

Plano Anual de Atividades de 2007/2008

Relatório de Autoavaliação de 2007/2008

Anexos

Questionário

Autoavaliação e autonomia curricular da escola.

Caro Colega

Encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito da dissertação de Mestrado em Avaliação, na Universidade do Minho, e necessito de auscultar a opinião dos professores acerca de duas temáticas que mobilizam a vida da escola: a autoavaliação e a autonomia curricular. Para o efeito, pedia-lhe a sua colaboração no preenchimento deste questionário, indispensável para a concretização dos objetivos do estudo. Não há respostas corretas nem respostas incorretas.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito deste estudo, garantindo desde já a sua confidencialidade. Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração

A. Dados pessoais

<p>▪ Idade (anos)</p> <p><input type="checkbox"/> <30 <input type="checkbox"/> 31 a 40</p> <p><input type="checkbox"/> 41 a 50 <input type="checkbox"/> > 50</p> <p>▪ Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M</p>	<p>▪ Tempo de serviço (anos):</p> <p><input type="checkbox"/> ≤5 <input type="checkbox"/> 6 a 15</p> <p><input type="checkbox"/> 16 a 24 <input type="checkbox"/> ≥ 25</p> <p>▪ Anos de serviço neste Agrupamento _____</p>	<p>Nível de Ensino:</p> <p><input type="checkbox"/> Pré-Escolar <input type="checkbox"/> 1.º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo</p> <p>Anos que leciona: _____</p> <p>_____</p> <p>Nº de Turmas _____</p>
<p>Cargo(s) que exerceu entre 2007 e 2009</p> <p><input type="checkbox"/> Membro do Conselho Geral <input type="checkbox"/> Membro da Equipa de Autoavaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Membro do Conselho Geral Transitório <input type="checkbox"/> Coordenador da Equipa de Autoavaliação</p> <p><input type="checkbox"/> Membro do Conselho Executivo <input type="checkbox"/> Coordenador de Departamento Curricular</p> <p><input type="checkbox"/> Membro do Conselho Pedagógico <input type="checkbox"/> Coordenador dos Diretores de Turma</p> <p><input type="checkbox"/> Diretor de Turma <input type="checkbox"/> Outro – Qual? _____</p>		
<p>Habilitações Académicas:</p> <p><input type="checkbox"/> Bacharelato</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutoramento</p> <p><input type="checkbox"/> Outra(s). Qual(ais)? _____</p>	<p>Situação Profissional:</p> <p><input type="checkbox"/> Professor do quadro de escola</p> <p><input type="checkbox"/> Professor do quadro de zona pedagógica</p> <p><input type="checkbox"/> Professor contratado</p>	

B. Dados de Opinião

1. Tendo em conta os vários itens sobre avaliação que a seguir se apresentam, analise-os e coloque-os por ordem de importância, de acordo com a seguinte valoração: **mais importante [1], menos importante [6]**.

1.1. Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
1.2. Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar.	<input type="checkbox"/>
1.3. Avaliar é comparar resultados.	<input type="checkbox"/>
1.4. Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas.	<input type="checkbox"/>
1.5. Avaliar é cumprir o que está a determinado em termos legais.	<input type="checkbox"/>
1.6. Avaliar é um processo regulador das práticas docentes.	<input type="checkbox"/>

2. Nas questões que a seguir se apresentam assinale com uma cruz (x) no local que considere adequado para exprimir a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1. **Discordo totalmente;** 2. **Discordo;** 3. **Não concordo nem discordo;** 4. **Concordo;** 5. **Concordo totalmente.**

		1	2	3	4	5
2.1	A autonomia da escola traduz-se pela sua capacidade de concretizar um projeto educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	A extensão dos programas de ensino permite abordar outras temáticas que os professores considerem importantes para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	A definição dos critérios gerais de avaliação na Escola/Agrupamento é da competência exclusiva dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	O manual escolar é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores para planificarem as atividades letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	O Projeto Curricular de escola/agrupamento é concretizado com a participação de todos os professores da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	As orientações metodológicas do Ministério da Educação são determinantes para a gestão dos programas pelos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	A autonomia de escola expressa-se mais no plano da gestão administrativa do que no da gestão curricular (programas, avaliação, práticas pedagógicas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	O trabalho conjunto entre professores é uma condição imprescindível para a construção da sua autonomia curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9	Compete ao Ministério da Educação determinar o grau de autonomia da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10	A autonomia curricular concretiza-se pela elaboração de um Projeto Curricular que adequa o currículo nacional às especificidades da escola/agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11	Os conteúdos que integram as disciplinas/áreas disciplinares do Ensino Básico devem ser definidos pelo Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.12	A elaboração dos instrumentos de avaliação é da estrita competência de cada professor.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.13	As aprendizagens e competências que os alunos desenvolvem na escola devem ser decididas pelo Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.14	No Ensino Básico, a criação de currículos próprios deve ser da competência da escola.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.15	Os critérios de avaliação definidos a nível nacional condicionam a definição de critérios de avaliação ao nível da escola/agrupamento.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.16	O manual escolar é o principal instrumento de trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.17	A autonomia de escola constrói-se através de um contrato celebrado entre a Instituição Escolar e o Ministério da Educação.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.18	É o conselho de docentes ou o conselho de turma que tem autonomia para tomar decisões sobre o processo de ensino/aprendizagem.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.19	O Regulamento Interno na escola é um documento imposto pela administração central que não contribui para a autonomia curricular.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.20	A escola tem autonomia para introduzir disciplinas/áreas disciplinares nos planos curriculares de ensino.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

3. Ordene por ordem de importância as afirmações seguintes de acordo com a seguinte valoração: **mais importante [1]; menos importante [7]**.

A autoavaliação da escola é um processo que:		
3.1	Se desenvolve essencialmente para preparar a avaliação externa.	<input type="checkbox"/>
3.2	Permite recolher informação para prestação de contas.	<input type="checkbox"/>
3.3	Ajuda a encontrar respostas para os problemas com que a escola se depara.	<input type="checkbox"/>
3.4	Cumprir apenas o que está legislado sobre a avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>
3.5	Permite melhorar a qualidade educativa da escola.	<input type="checkbox"/>
3.6	Contribui para alterar as práticas curriculares dos professores.	<input type="checkbox"/>
3.7	Ajuda a detetar pontos fortes e pontos débeis no funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>

4. Indique o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas, de acordo com a seguinte escala:

1. **Discordo totalmente;** 2. **Discordo;** 3. **Não concordo nem discordo;** 4. **Concordo;** 5. **Concordo totalmente.**

O processo de autoavaliação na minha escola:		1	2	3	4	5
4.1	Não trouxe nada de novo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Contribuiu para conhecer como funcionam os vários sectores da instituição.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3	Fornecer um conjunto de sugestões que serviram para melhorar as aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.4	Interessou apenas a alguns elementos da instituição.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.5	Produziu um conjunto de informações difíceis de interpretar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.6	Incorporou uma análise documental (pautas, actas, relatórios, livros de ponto,...) cujos resultados produziram os efeitos desejados ao nível das práticas curriculares.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.7	Produziu uma série de recomendações que influenciaram o meu desempenho como docente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.8	Produziu melhorias significativas ao nível da eficácia da escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.9	Contribuiu para os professores assumirem uma atitude mais reflexiva sobre as suas práticas docentes.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.10	Permitiu reajustar os instrumentos de avaliação das aprendizagens à realidade da escola e dos alunos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.11	Provocou um acréscimo de trabalho que não contribuiu para melhorar as capacidades de decisão dos professores.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.12.	Serviu para fomentar o recurso a medidas educativas, em prol da melhoria das aprendizagens.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.13	Contribuiu para reforçar a utilização de medidas de avaliação de carácter formativo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.14	Concorreu para uma melhor gestão dos recursos humanos e dos tempos lectivos das áreas curriculares não disciplinares e do apoio educativo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.15	Conseguiu incentivar os professores para um maior desenvolvimento do trabalho em equipa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.16	Contribuiu para diversificar as metodologias utilizadas na sala de aula.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.17	Contribuiu para os professores assumirem um papel mais decisivo ao nível da gestão dos programas que lecionam.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.18	Possibilitou a realização de um conjunto de actividades de enriquecimento que envolveram toda a comunidade educativa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.19	Demonstrou que os professores envolvidos neste processo necessitam de uma redução da sua carga horária letiva.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Para qualquer esclarecimento contactar:

Fátima Micaelo

E-mail: mfcmik@gmail.com

Tel: 913263316

Guião das Entrevistas

Caro Colega:

Este trabalho de investigação destina-se a conhecer as representações dos professores sobre a autoavaliação da escola e a autonomia curricular, como expliquei na carta dirigida a cada um dos(as) colegas quando solicitei a sua colaboração para esta entrevista.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Podemos assegurar que o nome desta escola não será mencionado em circunstância alguma, assim como a identificação dos professores entrevistados. Também é garantida a absoluta confidencialidade das informações prestadas.

Gostaríamos de pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após a transcrição, lhe enviarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas. Esta entrevista visa os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

Compreender em que medida a autoavaliação de escolas e a avaliação curricular se relacionam com a construção da autonomia, enquanto procura da melhoria do sistema educativo e da eficácia do funcionamento institucional.

Objetivos específicos

- Caracterizar os conceitos de autonomia curricular e de avaliação (interna e externa) da escola.
- Identificar as principais modalidades de avaliação utilizadas na escola, no âmbito da sua avaliação interna.
- Identificar que níveis/contextos são privilegiados na escola, no decurso da avaliação curricular.
- Averiguar de que forma os professores valorizam a avaliação interna da escola.
- Compreender a relação entre as práticas da autoavaliação e os projetos de Escola.
- Averiguar de que forma(s) a autoavaliação contribui para a conceção da autonomia curricular de escola e, consequentemente, da mudança e melhoria do serviço educativo.
- Compreender a relação entre a autoavaliação da escola e a autonomia curricular, e por consequência, a autonomia dos professores.

- Identificar a que estratégias os professores preferencialmente recorrem no âmbito do desenvolvimento do currículo na escola.

Questionário:

1. De um modo mais global, o que pensa de “Avaliação”?

2. E, mais concretamente, o que pensa sobre a avaliação da escola?

3. Gostaria de ouvir a sua opinião relativamente ao seguinte: - a autoavaliação deve ser feita porque é uma obrigação legal prevista na Lei N° 31/2002, ou, pelo contrário, a autoavaliação devia apenas ser concretizada quando a escola sentisse necessidade de desencadear esse processo?

4. Na sua opinião, como deve ser assegurado esse processo? Deve continuar como tem estado a ser feito até este momento, sendo o Ministério da Educação responsável pela avaliação externa e a escola, pela sua avaliação interna?

5. Na escola, quais são as principais modalidades de avaliação a que os professores, normalmente, recorrem?

6. E ao nível da autoavaliação da escola, que modalidade(s) de avaliação foram privilegiadas?

7. A que níveis tem sido mais evidente a influência da autoavaliação da escola? *[referimo-nos a: atividades administrativas, organização pedagógica, atividades letivas, resultados dos alunos, relações com a comunidade educativa, trabalho cooperativo entre professores,...]*

8. Sente que houve mudanças em relação às dinâmicas de avaliação na escola? Dito de outra forma, será que os intervenientes educativos encaram a autoavaliação da escola

como um processo meramente burocrático ou, pelo contrário, sentem que se trata de uma forma de poderem tomar decisões no sentido da melhoria da educação?

9. Ao longo do processo de autoavaliação da escola, verificou alguma mudança nas rotinas da escola?

10. Quem foram os intervenientes no processo de autoavaliação de escola?

11. Foram criados grupos de trabalho específicos para esse efeito?

12. Procederam à análise dos resultados obtidos? Essa análise conduziu a uma reflexão? A que níveis?

13. Com base nos resultados da autoavaliação da escola, foram sugeridas medidas pedagógicas aos professores, no sentido de Modificarem/melhorarem as suas práticas, nomeadamente, em situações menos favoráveis de ensino/aprendizagem (pontos fracos)?

14. Acha que os professores melhoram nas suas relações com os colegas, nomeadamente no que respeita à partilha de experiências e trabalho colaborativo? E em termos de autonomia profissional?

15. Na sua opinião, acha que os professores encaram a autonomia apenas como uma disposição legal, ou encaram-na como sendo uma competência própria que devem, eles mesmos, desenvolver?

16. E para concretizar essa autonomia, de que condições pensa que são necessárias? A escola tem oferecido essas condições? [referimo-nos a recursos humanos e materiais, ações de formação, entre outras condições]

17. Os professores definem estratégias e critérios de avaliação em grupo ou continuam a fazê-lo individualmente?

--

18. Ao definirem essas estratégias e critérios de avaliação, seguem algum modelo ou têm em consideração referenciais pré-definidos?

--

19. E ao nível das planificações das atividades letivas: fazem-no individualmente ou em grupo (sede de disciplina e /ou de Conselho de Turma)?

--

20. Com base na sua experiência, considera que a autoavaliação de escola pode contribuir para alterar os aspetos referidos atrás?

--

Obrigada pela sua colaboração, sem qual não seria possível a compreensão dos objetivos a que nos propusemos para a investigação em curso.

A Mestranda:

Fátima Micaelo

Questionário:

Entrevistado: - Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento – E₂

Entrevistador: Fátima Micaelo (FM)

21. De um modo mais global, o que pensa de “Avaliação”?

E₂ – A avaliação para mim é medir o nível de trabalho que é executado pelas pessoas.

FM – Que pessoas?

E₂ – Pessoas, em geral: professores, alunos, ...

22. E, mais concretamente, o que pensa sobre a avaliação da escola?

E₂ – Eu, por norma, sou contra a avaliação das escolas. Eu acho que as pessoas são adultas, não têm necessidade de ser avaliadas para serem competentes no seu trabalho. Uma vez que está implementada, a avaliação tem sempre como finalidade melhorar o rendimento, ao nível geral. Nós tendemos sempre a chegar ao excelente. Portanto, avaliar a escola é ver o que está mal para se fazer melhor.

FM – Está a referir-se à avaliação interna da escola?

E₂ – Na avaliação interna e externa. A avaliação tem sempre como finalidade melhorar, tendo em conta as várias áreas da dinâmica da escola: administrativa, pedagógica, relação inter-pessoal, dos projetos da escola, ...

23. Gostaria de ouvir a sua opinião relativamente ao seguinte: - a autoavaliação deve ser feita porque é uma obrigação legal prevista na Lei N° 31/2002, ou, pelo contrário, a autoavaliação devia apenas ser concretizada quando a escola sentisse necessidade de desencadear esse processo?

E₂ – A avaliação não deve ser feita quando a escola achar necessária; deve ser feita regularmente, tendo como objetivo melhorar o trabalho, melhorar o rendimento, isto é, os resultados.

FM – Refere-se aos resultados dos alunos.

E₂ – Sim. Todo o trabalho do corpo docente manifesta-se nos resultados dos alunos, e o que interessa é medir os resultados dos alunos, que são esses que nos interessa na escola.

FM – Mas dentro de uma escola e quando me refiro à escola estou a falar no agrupamento de escolas, existem outros órgãos que não são do foro pedagógico.

E₂ – Mas todo o trabalho que é feito nos diversos órgãos visam a melhoria dos

resultados dos alunos, seja em que órgão for. Quanto melhor for o funcionamento dos órgãos administrativos, melhor é a satisfação e melhores são os resultados. É para isto que a escola existe, para que os alunos tenham sucesso. Devemos proporcionar um melhor ambiente, para que resulte num trabalho de melhor qualidade, que se traduzem em melhores resultados.

24. Na sua opinião, como deve ser assegurado esse processo? Deve continuar como tem estado a ser feito até este momento, sendo o Ministério da Educação responsável pela avaliação externa e a escola, pela sua avaliação interna?

E₂ – Eu não vejo mal nenhum que seja o Estado [Ministério da Educação] a fazer as duas avaliações. Aliás, eu não sou muito a favor da autonomia. Eu acho que deve haver autonomia nas escolas, mas que esta seja limitada. Eu não sou a favor de que cada escola faça aquilo que bem entende. Não sou...A autonomia que se dá às escolas, eu não sou a favor. Sou mais a favor de uma relação a nível ministerial e limitar a autonomia das escolas.

FM – A que níveis de funcionalidade da escola se está a referir?

E₂ – A todos os níveis. Penso que as escolas deviam ser reguladas superiormente e a autonomia da escola, em si, devia ser limitada.

FM – Nesse caso, está a pensar na escola como uma empresa?

E₂ – Não. A escola não é uma empresa, não é um meio fabril, não está a produzir peças, está a formar pessoas. Quero dizer que não sou a favor da autonomia da escola, no sentido de esta fazer aquilo que lhe apetece e gerir como lhe apetece, como também não sou a favor dos manuais poderem ser escolhidos pela escola. Acho que o nosso país é um país tão pequeno que devia ser mais regulado superiormente.

25. Na escola, quais são as principais modalidades de avaliação a que os professores, normalmente, recorrem?

E₂ – Recorrer à avaliação diagnosticam formativa, sumativa e há quem faça a avaliação sistémica que é avaliar o meio de onde o aluno vem, para depois terem em atenção as dificuldades familiares e sócio-económicas do aluno

FM – Quem é responsável por essa avaliação?

E₂ – O Conselho de Turma, sob a coordenação do Diretor de Turma, mas a avaliação é sempre da responsabilidade de todos os professores.

FM – A avaliação formativa tem um peso considerável ou valorizam mais outra modalidade de avaliação?

E₂ – Deveria ter, mas estou convencido que os professores fazem a avaliação formativa mas que depois na avaliação final do período ao atribuírem a avaliação ao aluno, contam mais com a sumativa.

FM – Ao referir a avaliação sumativa está a pensar nas classificações dos testes?

E₂ – Testes, mas não só; por exemplo; trabalhos de grupo, de pesquisa, enfim, aquela que é feita para o professor saber o que realmente o aluno sabe: - avaliar para

classificar e não avaliar para formar, para ensinar, para ver aquilo que se está a dar. eu acho que a maioria dos professores faz isso.

FM – Mas pela lei: Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem.

E₂ – Sim concordo, mas tenho conhecimento que os professores valorizam mais os testes: – “...tirou X no teste vou dar isso!”, o que está errado, mas assim que os professores fazem.

FM – E quanto à avaliação diagnóstica, esta é posta em prática por todos os professores?

E₂ – A avaliação diagnóstica é feita por todos os professores, é um das imposições do Conselho Pedagógico E tem como finalidade ver o ponto de partida...

FM – Em que momentos é praticada?

E₂ – Pelo menos no início do ano letivo e , por vezes, no início de cada unidade, embora possa ser feita oralmente; não impomos a estratégia mas, no início do ano tem de ser uma ficha escrita.

FM – E fazem-na em mudança de ciclo ou no início de cada ano letivo?

E₂ – Em cada ano letivo.

FM – E se, por exemplo um professor recebe a mesma turma e já conhece bem os alunos, vê a necessidade de ser efetuada?

E₂ – Em Conselho Pedagógico, ficou estipulado que era obrigatória. O coordenador está atento a isso e tem que ser feita.

FM – Na avaliação formativa o que é que contemplam?

E₂ – São consideradas as competências cognitivas e as sócio-afectivas, as atitudes: Há uma comissão que analisa as fichas diagnósticas, que também questionam alguns pontos dos diversos tipos de competências, e averiguam se estão ou não de acordo com as medidas que o pedagógico determinou.

FM – No que respeita às fichas de avaliação, estas são feitas em conjunto, para um mesmo ano e na mesma disciplina ou cada professor elabora as suas?

E₂ – Não tenho conhecimento disso. Acredito que haja um ou outro problema que trabalhe em grupo, mas cada turma é uma turma, cada caso é um caso; não tenho conhecimento que os testes sejam os mesmos para todas as turmas do mesmo ano. Eu entendo que cada teste seja específico para cada turma. Cada caso é um caso, cada turma é uma turma, cada aluno é um aluno. Não pode ser um professor a fazer testes para turmas que são diferentes. Torno a dizer que estou convencido que se fazem testes por turma e não por ano.

FM – mas, por exemplo, quando um professor tem 3 ou 4 turmas, faz os mesmos testes para todas?

E₂ – Acredito que aí se faça, mas com adaptações para cada turma.

26. E ao nível da autoavaliação da escola, que modalidade(s) de avaliação foram privilegiadas? [Aqui, como coordenador, é certo que terá muito a dizer]

E₂ – Embora eu não esteja nesta comissão da autoavaliação de escolas, tenho conhecimento que se fez uma análise a todos os sectores do agrupamento. Depois, fizeram-se inquéritos a cada sector

FM – Só aos professores?

E₂ – Não, foram preenchidos por professores, pais e alunos, cada um com questões diferentes.

FM – Para além dos inquéritos, fizeram a análise a mais alguma documentação?

E₂ – Fizeram inquéritos, foram ver pautas das avaliações.

FM – Consultaram atas, relatórios, ou documentos orientadores?

E₂ – Não me pediram, não sei se consultaram outros documentos que estão disponíveis nos dossiês de cada departamento ou outros órgãos. Eles apresentaram o trabalho feito e nem eu quero ter influência nessa função que foi atribuída a uma comissão específica para a elaboração do processo de autoavaliação do agrupamento.

- 27. A que níveis tem sido mais evidente a influência da autoavaliação da escola? [referimo-nos a: atividades administrativas, organização pedagógica, atividades letivas, resultados dos alunos, relações com a comunidade educativa, trabalho cooperativo entre professores,...]**

E₂ – A autoavaliação de escola focou todos esses aspetos. E, aquilo que me pareceu que estava menos bem, foi, portanto, a divulgação do que se faz na escola junto da comunidade educativa, junto das famílias. Noto que a família não está a participar na elaboração de algumas atividades da escola.

FM – Disse que a família tinha pouca intervenção nas atividades da escola, mas em que sentido?

E₂ – A família devia dar mais sugestões sobre a vida escolar. Não só participar, mas tem mesmo de se introduzir dentro da escola. Tem que participar mais, tem que ter um papel mais ativo dentro da escola. Falta-nos desenvolver esse aspeto.

FM – Voltando ao processo da autoavaliação, no seu entender, qual é o seu papel primordial?

E₂ – A função da autoavaliação é ver o que está mal para se corrigir e para se atingir melhor qualidade de serviço educativo. Mas o que me preocupa na realidade é averiguar o que está mal na aprendizagem dos alunos.

FM – E esses inquéritos contemplam questões que permitam averiguar o que está mal ao nível das práticas pedagógicas.

E₂ – Sim, a comissão de autoavaliação apresentou resultados sobre o funcionamento do Conselho Pedagógico e o rendimento do mesmo.

- 28. Sente que houve mudanças em relação às dinâmicas de avaliação na escola? Dito de outra forma, será que os intervenientes educativos encaram a autoavaliação da escola como um processo meramente burocrático ou, pelo contrário, sentem que se trata de uma forma de poderem tomar decisões no sentido da melhoria da educação?**

E₂ – A autoavaliação da escola chama à atenção e nós estamos abertos e é a nossa obrigação melhorar o que está mal.

FM – E quanto às situações mais vantajosas apontadas nesse processo?

E₂ – O que está bem mantemos até que apareçam sugestões para se progredir porque o ensino não é estanque, não é?

29. Ao longo do processo de autoavaliação da escola, verificou alguma mudança nas rotinas da escola?

E₂ – A autoavaliação da escola influencia sempre, influencia sempre... pode não ser muito visível mas a partir desta, e estou convencido que toda a comunidade educativa teve conhecimento dos seus resultados, teve em atenção os aspetos negativos e que os mudou.

FM – a que níveis?

E₂ – Ao nível das práticas na sala de aula, ao nível administrativo e até no que respeita à relação entre as pessoas; por exemplo, ao nível da telefonista que podia ser mais antipática ou mais simpática, foi tudo bem ponderado. por isso, a autoavaliação de escola tem que trazer mudanças porque senão não teria nenhum interesse.

30. Quem foram os intervenientes no processo de autoavaliação de escola?

FM – Podemos começar pela equipa que desenvolveu este processo.

E₂ – Foi formada uma equipa de professores de todos os níveis de ensino, a qual ficou à responsabilidade do Conselho Geral. Ele é que escolheu a equipa de autoavaliação, livremente.

FM – E são quantos?

E₂ – Não sei ao certo, mas julgo que devem ser uns 10 ou 11.

FM – E foram atribuídas horas para a realização desta tarefa, ou resulta de um trabalho extra-letivo?

E₂ – É extra-letivo, sendo dadas horas na componente não letiva e, por exemplo, agora não os convoquei para classificadores das provas de aferição. Tento compensá-los, tento compensá-los.

FM – A equipa toda trabalha em conjunto ou dividem tarefas e cada um cumpre com as suas funções?

E₂ – Não sou eu que estou a coordenar mas penso que têm tarefas divididas.

FM – Porque não há nenhum encarregado de educação ou elemento do pessoal não docente ou representante dos alunos nesta equipa?

E₂ – Representante de alunos não há, penso que não há. Encarregados de educação não lhe posso dizer, mas penso que não, o que se calhar é um erro, não é? Mas como é da responsabilidade do conselho Geral, não tenho intervenção direta neste assunto. Mas é um erro. Mas penso que se teriam tempo e se estariam disponíveis para trabalhar disso, não é? Não sei se o pessoal não docente ou os pais estariam disponíveis para fazer esse trabalho porque dá muito trabalho. Já andam desde Janeiro a fazer este trabalho.

FM – Todos os professores têm conhecimento que está a decorrer um processo de autoavaliação no decorrer deste ano letivo?

E₂ – Estou convencido que sim. Foi falado em Conselho Pedagógico, foi falado em Departamentos. Está afixada em todas as unidades educativas. Há informação disponibilizada, mas admito que nem todos a leiam. Não leem, ninguém lê.

31. Foram criados grupos de trabalho específicos para esse efeito?

E₂ – Já afirmei que sim. Agora quanto à formação específica, julgo que nenhum tem. Mesmo assim, foram escolhidos professores da área da Matemática para tratar dados e fazer gráficos. Essa foi uma exigência e está na equipa uma professora do 1º ciclo que também tem o mestrado em Ciências da Educação relacionada relacionado com a avaliação.

32. Procederam à análise dos resultados obtidos? Essa análise conduziu a uma reflexão? A que níveis?

E₂ – Sim, sim, sim. Foi feita a análise do relatório da autoavaliação de escolas no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico.

FM – E em departamentos e grupos disciplinares?

E₂ – Não sei se foram. Nós demos-lhes os resultados e não sei se os coordenadores os revelaram em Departamento. Não lhe posso dizer como é que eles trabalharam este tratamento. Mas tem interesse que se faça, se não se fez, devia ter sido feita uma reflexão e serem dadas sugestões. Na próxima avaliação vou fazer isso, precisamente.

33. Com base nos resultados da autoavaliação da escola, foram sugeridas medidas pedagógicas aos professores, no sentido de modificarem/melhorarem as suas práticas, nomeadamente, em situações menos favoráveis de ensino/aprendizagem (pontos fracos)?

FM – O relatório de autoavaliação de escolas indica medidas de alteração de mudanças educativas ou de funcionamento das diversas estruturas da escola?

E₂ – Não, não indica muitas medidas, chama mais à atenção para o que está bem e para o que está mal, assinala os pontos fortes e os pontos fracos. Mas, como foi a primeira AAE/A que se fez, há que melhorar, pois não dá indicações para o futuro. Mas é isso que se pretende e aí é que se podem sugerir as alterações necessárias à melhoria das práticas da escola.

FM – Essa reflexão, conduziu a mudanças ao nível das práticas pedagógicas?

E₂ – Admito que ainda não tenha produzido grandes efeitos porque as alterações, no meu entendimento, vão sendo feitas ao longo do ano letivo, fazem-se no final de cada período e não é apenas naquele momento, no final do ano. Fazem-se ao longo do ano e vão se alterando medidas.

FM – E ao nível, por exemplo, de uma melhor gestão de recursos humanos, relativamente à distribuição de horas para apoios educativos, salas de estudo, clubes, entre outros?

E₂ – Nesse aspeto estava tudo já determinado e a AAE/A, já estava bem organizado. Há horas para apoio educativo às disciplinas com menor sucesso: Português, Matemática

e Inglês; há salas de estudo com professores a auxiliar a tempo inteiro e, nesse sentido, a AAE/A deu um parecer favorável.

34. Acha que os professores melhoram nas suas relações com os colegas, nomeadamente no que respeita à partilha de experiências e trabalho colaborativo? E em termos de autonomia profissional?

E₂ – Eu acho que a avaliação dos professores veio criar um sentimento contrário. A avaliação dos professores foi preconizada para melhorar a qualidade da educação, mas no meu entendimento, veio agravar e veio tornar os professores mais individualistas. O ambiente de trabalho e veio tornar os professores mais individualistas, o que não era isso que se pretendia, mas é o que se está a passar na realidade.

FM – Então o trabalho cooperativo está a ser penalizado?

E₂ – Sim, sim e temo que o mau ambiente na escola se venha a agravar por causa disso, por causa da avaliação dos professores porque há uma disputa pela nota do professor. Eu temo que o professor passe a pensar mais nele e não no aluno.

FM – Mas um dos indicadores da avaliação e da autoavaliação dos professores vai ter em consideração o trabalho colaborativo.

E₂ – Era assim que deveria ser, mas para se avaliar os professores, tem que haver diferenças e estes cada vez mais fazem trabalho individualizado. Este ‘

É um dos pontos mais negativos da avaliação do desempenho dos professores. Vai haver muita competição, vai fazer com que os professores pensem mais neles do que nos alunos.

FM – E acredita que o processo vá até ao fim?

E₂ – Era bom que não fosse, mas acredito que vá. Para já, neste agrupamento ainda não se nota nada de mal, mas eu estou convencido que quando a avaliação for feita que vá criar divisão no corpo docente, como também está a criar a avaliação do pessoal do corpo discente.

FM – E no que respeita às práticas pedagógicas?

E₂ – Estou a sentir que cada um está a puxar para si e quanto ao trabalho cooperativo, havia muito mais até agora, mas agora cada um faz para si e como vai ser avaliado, esconde o que faz na sala de aula com as suas turmas. Todos nós sabemos que devia haver troca de experiências e de opiniões sobre as suas práticas, mas na realidade não é assim. Veja, se eu tenho que tirar bom, outro tem que tirar muito bom e outro excelente, como é que vão ser medidas as diferenças? Se tudo o que os professores fizerem for tudo igual, como é que vão ser destacados uns em relação aos outros? Este aspeto é um grande erro desta da avaliação do desempenho dos docentes.

FM – Mas os professores contratados já foram avaliados

E₂ – Foram avaliados como? Foram avaliados pelo presidente como ele quis, sozinho. Foi uma avaliação feita ao gosto do Presidente do Conselho Executivo. Eu, por exemplo, dei “Bom” a toda a gente. Não diferenciei nenhum. Isso não é uma avaliação, no verdadeiro sentido da palavra. Não me parece que o ambiente vá melhorar enquanto houver cotas e os avaliadores tiverem que distinguir pessoas, vai sempre haver mau ambiente de trabalho. Esta é a minha opinião, como Presidente deste Agrupamento.

- 35. Na sua opinião, acha que os professores encaram a autonomia apenas como uma disposição legal, ou encaram-na como sendo uma competência própria que devem, eles mesmos, desenvolver?**

E₂ – O professor devia ser uma pessoa autónoma; pelo menos dentro da sala de aulas devia ser uma pessoa autónoma. Mas neste momento é uma pessoa muito exposta e já não é autónoma a partir do momento em que tem de prestar contas daquilo que faz. Nestas condições perde a autonomia. Eu acho que a prestação de contas limita a imaginação e aquilo que se propôs seguir.

FM – Acha que a prestação de contas é o único fator que vai limitar a autonomia dos professores?

E₂ – Não é o único, mas é um dos mais significativos. Se nós não confiarmos em quem faz o trabalho... para mim o bom professor não é aquele...

FM – E no que respeita à obrigatoriedade dos programas?

E₂ – Não passa pela cabeça de ninguém que um professor não cumpra um programa. Ele tem de cumprir o programa; isso é lógico, isso é normal. Agora, o ter que prestar contas para lhe ser atribuída uma nota é que vai limitar o professor. O professor tem que ser, por norma, uma pessoa idónea, não pode ser posto em causa. Se se põe em causa a atuação de um professor, está mal, não pode ser. Só deviam ser avaliados aqueles que nós sabemos que não estão a cumprir. Porque de esto, quem cumpre, deixa-se andar, deixa-se trabalhar e devemos dar condições para eles trabalharem. E só avaliar aqueles que supostamente não cumprem e aqueles que deem também muito nas vistas +ela positiva, o que por vezes se torna suspeito. Os professores têm de ser autónomos para poderem trabalhar. Não podem sentir-se vigiados. O facto de saberem que vão ser vigiados, vai limitar as suas práticas. Nós temos é que em quem faz e faz conscientemente o seu trabalho e aquele que o não fizer, vai ser chamado à responsabilidade.

- 36. E para concretizar essa autonomia, de que condições pensa que são necessárias? A escola tem oferecido essas condições? [referimo-nos a recursos humanos e materiais, ações de formação, entre outras condições]**

E₂ – Confiar nele, confiar.

FM – Confiança! apenas?

E₂ – Confiar no professor, acreditar que o professor é capaz de desenvolver um trabalho de qualidade e que faz tudo que está ao seu alcance para ser bom professor para ensinar bem e para os alunos terem bons resultados. Para isso também é preciso dar-lhes condições.

FM – Que condições?

E₂ – ao nível da sala de aula, recursos materiais, apoios humanos, porque também só exigir, não pode ser.

FM – E no que se refere ao tempo?

E₂ – O tempo acaba por ser sempre limitado. Os programas são longos, o professor hoje está sobre muita pressão e isso limita o professor. Por outro lado, estarmos a fazer

um trabalho e estar alguém a olhar para nós, sentimo-nos menos à vontade e não damos o rendimento que poderíamos dar.

37. Os professores definem estratégias e critérios de avaliação em grupo ou continuam a fazê-lo individualmente?

E₂ – Definem os critérios em grupo e depois são aprovados em Conselho Pedagógico.

FM – Mas seguem algumas diretrizes?

E₂ – Sim, a partir das orientações provenientes do CP e as que constam do Projeto Educativo.

FM – E há Projeto Curricular de Escola/Agrupamento?

E₂ – Sim tem e está atualizado.

FM – Consideremos que um professor tem duas turmas com características diferentes, em que uma delas tem alunos mais calmos, motivados para as aprendizagens e outra, com alunos mais faladores e menos motivados, ou mesmo, uma turma heterogénea, com alunos mais motivados e outros cuja vida escolar não lhes interessa tanto, os critérios são os mesmos?

E₂ – Há professores que vão dar aulas para uma turma e vão bem dispostos e sabem que vão dar bem a aula. E quando vão para outra turma e já vão menos dispostos e já vão cansados e sabem que a aula não vai correr bem. E esses professores falam muitas vezes comigo sobre isso. Quando eu falo com os professores: “ _ *Vejam lá que resultados estão a obter? Estão a obter bons resultados? Estão a combater o insucesso?*” e dizem: “ _ *Não turma tal sim, mas turma tal não consigo*”.

FM – Aplicam os mesmos critérios para as diferentes turmas?

E₂ – Não. Os critérios são definidos a nível geral em departamento, mas depois, cada professor tem autonomia para adaptar; por exemplo, dentro das atitudes, valorizar mais ou menos conforme a turma. Nós até mudamos o valor de 30% para as atitudes, quando era apenas de 20% e o domínio do conhecimento e saber-fazer para 70%, precisamente para dar margem de manobra, de forma a valorizar o interesse do aluno pelas aulas, com a intenção de motivar o aluno para que goste de aprender. Atualmente, estamos a medir se esta foi ou não uma medida adequada porque era de 80%, 20%, respetivamente, para o domínio do saber e saber-fazer, e para o domínio das atitudes e comportamento. Há professores que queriam esta alteração só para o 5º e 6º anos e para o 7º, 8º e 9º anos, queriam manter os 80% e 20%. Mas chegou-se a consenso e ficou tudo igual.

FM – e no que respeita às planificações e estratégias?

E₂ – As estratégias em departamento, em termos gerais, mas depois são tratadas turma a turma. Os professores têm autonomia para fazer as adaptações necessárias de acordo com as características de cada turma.

38. Ao definirem essas estratégias e critérios de avaliação, seguem algum modelo ou têm em consideração referenciais pré-definidos?

E₂ – Não, não seguem nenhum modelo. Tem mais a ver com a história da própria escola. Têm em conta toda a experiência de anos anteriores e vão adaptando, vai-se

aperfeiçoando. Não seguem nenhum modelo de nenhuma outra escola ou algum modelo teórico. Seguimos o nosso próprio modelo.

39. E ao nível das planificações das atividades letivas: fazem-no individualmente ou em grupo (sede de disciplina e /ou de Conselho de Turma)?

E 2 – As planificações são definidas também em grupo.

FM – A planificação é sempre a mesma para todas as turmas?

E 2 – Também não. Não é, não é sempre a mesma. Faz-se a planificação anual

E até departamentos que fazem a planificação trimestral e mensal. a anual e trimestral é uma imposição do pedagógico. E depois, há departamentos que a desdobram em mensal.

FM – Mas quando fazem esse trabalho, fazem-no em conjunto ou individualmente?

E 2 – Fazem em grupo. Organizam comissões de trabalho sob a supervisão dos delegados e dos coordenadores e depois cada professor, basendo-se nestas planificações adapta-as a cada turma.

FM – E se um professor tem 4 ou 5 turmas, faz as mesmas planificações para todas?

E 2 – Acredito que não e não devem ser, não podem ser. Cada turma é uma turma, não podem ter a mesma planificação. Tem que haver adaptações.

40. Com base na sua experiência, considera que a autoavaliação de escola pode contribuir para alterar os aspetos referidos atrás?

E 2 – Não. Tem que ser sempre para melhorar os resultados e corrigir o que está mal. Se não for assim, não faz sentido fazer-se a autoavaliação de escolas. O processo, no final, deve sugerir algumas medidas e mesmo que não haja sugestões, tem que haver alguém que analise a autoavaliação e depois proponha alterações ao que estava mal. Foi isso que ainda não fiz relativamente à AAE/A do ano passado.

FM – Para além das questões colocadas quer focar algum aspeto que ainda não tenha sido referido e que julgue pertinente, no que respeita às uma escola tem que ter, em primeiro lugar, alguém a dirigi-las que consiga criar bom ambiente em toda a comunidade escolar. Se nós não tivermos satisfeitos e bem dispostos no nosso próprio trabalho, não rendemos o suficiente. E é isso que eu tenho procurado fazer: - é dar às pessoas a liberdade de trabalharem como querem, criar bom ambiente e responsabilizá-las. Não gosto de fiscalizar ninguém. Nunca fiscalizei ninguém, nem penso fiscalizar. Se me chegar ao conhecimento que um dado professor não cumpriu sistematicamente, é chamado à atenção e será penalizado. O professor tem toda a liberdade para trabalhar. Tudo o que quer vai sendo dado, na medida das disponibilidades financeiras e tem toda a liberdade. E só espero que cumpram as suas funções. Quando eu souber que não cumprem. Eu dou toda a liberdade às pessoas, os professores são autónomos no seu trabalho, fazem o que querem e como querem.

FM – E ao nível de departamento?

E 2 – Em departamento o coordenador é responsável. Tem toda a liberdade de fazer o que quer no seu departamento. eu não acredito que haja coordenadores que não sejam

capazes e não tenham formação suficiente para orientarem os colegas ao nível pedagógico. Não me parece que haja. Se tivesse conhecimento, demitia-o imediatamente. E agora que vão ser escolhidos por nós mais responsabilidade têm nesse sector. mas os nossos coordenadores, devido a tudo isto da avaliação de desempenho acrescido de todo este trabalho tremendo que nos impuseram, anda cansados e esgotados. e isso é mau e vai-se sentir nas práticas com os alunos. Não têm tempo, passam tempo demais na escola e não têm tempo para se prepararem e para preparar as suas próprias aulas. Isto vai-se sentir mais ano, menos ano. eu temo que vá haver uma degradação na saúde dos nossos profissionais.

FM – E como pensa que poderíamos alterar tudo isto?

E₂ – Eu acabei por dizer que os professores têm que ter mais autonomia. Não é a autonomia da escola, mas a autonomia dos professores. Nós temos que confiar nos professores. Eles são bons professores, são pessoas conscientes, são responsáveis, são adultos e bons professores. Aqueles que não são, esses são facilmente detetados e para esses, não é preciso haver alguém a avaliá-los. Nós sabemos quem eles são. Quem falta muito, quem falta por tudo e por nada, quem chega sempre tarde por norma... isso sabe-se bem, não é preciso nós avaliarmos, a gente sabe. Eu acho que é assim. eu não gosto de fiscalizar ninguém, eu não controlo as pessoas, mas sei o que se passa na escola. Não controlo, não é preciso controlar. Porque que chega tarde de vez em quando até vem pedir desculpa. Mas aqueles que por sistema chegam tarde ou que não são bons, esses não têm de se esconder, a gente sabe bem deles.

FM – Está há muitos anos na escola?

E₂ – Há vinte e nove anos, desde 1982. A escola já é muito antiga, tem 35 anos.

FM – Pelos estudos que tenho vindo a desenvolver, sei que nesta escola há um corpo docente bastante estável. Cerca de 80% dos professores já cá está há bastantes anos; os restantes pertencem, na sua maioria, ao 1º ciclo.

E₂ – Sim, ao nível do 1º ciclo há mais instabilidade. Este ano nós propusemos 30 vagas e o Ministério deu-nos 40 vagas para pessoas do quadro, mesmo o que vai permitir estabilizar muito o quadro docente.

FM – Vê vantagens ou desvantagens para essa situação?

E₂ – Tem aspetos positivos e aspetos negativos. Se for colocado nesta escola um professor de longe por um período de quatro anos, isso é negativo para o professor. Contudo, a estabilidade, de uma maneira geral é importante mas nem sempre é vantajosa. e também não sei se, de vez em quando, em algumas turmas, não será bom o professor mudar porque a mudança também trás novas ideias. Não é? Isto também valoriza a escola.

Por outro lado, uma escola com um corpo docente muito estável como a nossa, corre o risco de não evoluir. Se não houver alguém que traga ideias novas, há esse problema.

FM – Penso que faltou referir um assunto. De acordo com a lei, a escola deve propor ações de formação que dê resposta às suas necessidades. que tem a dizer sobre este aspeto?

E₂ – A escola fez o levantamento, elaborou o plano de formação, foi enviado dentro dos prazos determinados e nem 15% das propostas foram aceites. Afinal, acaba por não haver formação. As propostas que sugerimos não foram aprovadas.

FM – Então como é que os professores fazem a sua formação contínua?

E₂ – Recorrem aos Centros de Formação, às Universidades e estas últimas são a pagar. Há um grupo de professores que diz: “- Eu faço se houver disponibilidade de formação

no Centro de Formação da minha área.

FM – E conseguem encontrar resposta, por exemplo para as 25h anuais e formação na sua área académica?

E₂ – Penso que a maioria dos professores já tem as 25 h de formação na área disciplinar correspondente.

FM – Tenho conhecimento que está a decorrer uma formação contínua de Matemática. E em relação aos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa.

E₂ – A nossa escola concorreu para as ações no âmbito dos novos programas de Matemática, uma vez que esta é uma das disciplinas onde se nota maior insucesso escolar. A Língua Portuguesa ainda não nos candidatamos.

FM – Para finalizar, poderia referir algo sobre a importância das funções dos diretores de turma, nomeadamente no que respeita à elaboração do Projeto Curricular de Turma.

E₂ – O Diretor de Turma é o coordenador do PCT, mas o responsável é o Conselho de Turma.

FM – Sente que os professores têm autonomia suficiente, em Conselho de Turma, para conseguir articular, em termos curriculares, matérias, metodologias, entre outros aspetos?

E₂ – Têm autonomia, mas não posso garantir que essa articulação seja feita bem feita e feita em todas as turmas, mas é o que desejamos. Eles têm autonomia para isso e o Diretor de Turma é responsável pela sua concretização.

FM – É feita a avaliação do Projeto Curricular de Turma?

E₂ – É feito um relatório final pelo Conselho de Turma. o qual é analisado pelo Conselho Executivo.

FM – Tem mais alguma coisa a acrescentar?

E₂ – Nada mais.

FM – Agradeço muito a sua disponibilidade, pois sei que já são longas as horas de trabalho. Obrigada pelo seu depoimento, o qual será precioso para o estudo que estou a desenvolver.

E₂ – Realmente andamos todos muito cansados e as nossas respostas dependem muito do nosso estado de espírito.

Obrigada pela sua colaboração, sem qual não seria possível a compreensão dos objetivos a que nos propusemos para a investigação em curso.

A Mestranda:

Fátima Micaelo

Quadro de análise das entrevistas

Quadro de Análise das Entrevistas

Dimensão I - Conceções de Avaliação					
Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5
	Presidente do Conselho Geral	Presidente do Conselho Executivo	Coordenador do Processo de Autoavaliação do Agrupamento	Coordenadora do 1º Ciclo	Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas
- Conceção de avaliação (no sentido lato)	(...) analisar e de <i>julgar</i> um determinado acontecimento	é <i>medir</i> o nível de trabalho que é executado pelas pessoas (...) em geral: professores, alunos, ...	A avaliação é algo que permite <i>verificar os objetivos</i> que nós traçamos e a diferença destes com o grau de obtenção desses objetivos	...avaliar é <i>verificar</i> até que ponto os objetivos foram atingidos e as competências adquiridas.	
- Funções da avaliação	Normalmente existem sempre correções. A Inspeção costuma dizer que uma escola nunca é perfeita. Há sempre pontos a ajustar, pontos a melhorar. Acho que a autoavaliação deve ser sempre realizada todos os anos, no final do ano letivo, porque é uma maneira de nós <i>compreendermos</i> como é que um empreendimento está a funcionar na totalidade.	...a avaliação tem sempre como finalidade <i>melhorar</i> o rendimento, ao nível geral. ... quando estamos aqui a falar de <i>classificações</i> , não nos esqueçamos de <i>classificação</i> é um processo de avaliação ou o resultado da avaliação. Portanto, <i>a avaliação funciona e a classificação vem como complemento</i> .			- Necessária.
- Avaliação das aprendizagens • <i>Modalidades privilegiadas/</i> - <i>Instrumentos de Avaliação</i> - A que nível a avaliação das aprendizagens é efetuada	Quanto à avaliação das aprendizagens, nós fazemo-las todas. Começando pela de <i>prognóstico</i> , há uma avaliação prognóstica, também. Mas começados, logo no início do ano pela autoavaliação. Principalmente os 5º e 7º anos são submetidos a uma análise mais rigorosa para se saber, de facto, se as competências foram adquiridas para, a partir daí,	Recorrer à avaliação <i>diagnóstica, formativa, sumativa</i> e há quem faça a avaliação <i>sistémica</i> que é avaliar o meio de onde o aluno vem, para depois terem em atenção as dificuldades familiares e sócio-económicas do aluno	Normalmente é através de <i>fichas de avaliação</i> , da <i>observação direta</i> dos alunos. Começando primeiramente por uma avaliação <i>c</i> , a partir daí tem-se em conta critérios que a própria escola definiu, de critérios que depois são verificados nas aulas quer através da avaliação <i>formativa</i> , quer da avaliação <i>sumativa</i> . [relativamente à avaliação diagnóstica] <i>Sim, no início do ano</i>		Recorre-se à avaliação a vários níveis: <i>ao nível dos alunos</i> , na avaliação do <i>processo ensino/aprendizagem</i> (avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa, autoavaliação...); <i>ao nível do grupo disciplinar</i> , realização periódica do ponto da situação do cumprimento das planificações curriculares, dos <i>resultados dos alunos</i> e da <i>eficácia das estratégias</i> implementadas; <i>ao</i>

<p>- Avaliação das aprendizagens . Modalidades privilegiadas/ - Instrumentos de Avaliação</p> <p>- A que nível a avaliação das aprendizagens é efetuada (continuação)</p>	<p>podemos utilizar (?)</p> <p>FM – Refere-se à avaliação diagnóstica?</p> <p>- À <i>avaliação diagnóstica</i>. É feita logo no início do ano é que se procura saber se os alunos estão em condições para seguir aquele ciclo e aquele ano.</p> <p>A avaliação que mais desenvolvemos é, de facto a <i>formativa</i>, porque é constante, é uma avaliação feita aula a aula, é feita com a participação do aluno, a forma como ele participa, as atitudes que ele tem na sala de aula...</p> <p>(...) a avaliação <i>sumativa</i> é feita e ainda continua a ter grande valor. Os professores não conseguem se libertar muito da avaliação sumativa. Há sempre uma unidade de conhecimento, normalmente, de 12-13 lições e faz-se um <i>teste sumativo</i> desses conhecimentos; e depois dão-lhe um valor razoável, no meu entender. De peso significativo. Eu seria da opinião que fosse menor</p> <p>Mas, conforme avançamos nos ciclos, mais se nota que a avaliação sumativa tem cada vez mais importância. Então, no secundário, nem se fala. Fazem-se as médias dos testes, se desce um ponto ou não, está feita a avaliação.</p>		<p>é feita em todas as disciplinas e em todas as turmas. Em determinados departamentos, por exemplo, quando há turmas que continuam com o mesmo professor, como ele já conhece os alunos, o professor verificará se é necessário ou não fazer uma avaliação diagnóstica.</p> <p>Quanto à avaliação <i>formativa</i>, isto leva-nos a uma discussão muito grande porque aqui, em termos de escola, foram definidas percentagens que depois serão traduzidas na avaliação final do aluno. A avaliação sumativa e formativa leva-nos a um resultado que muitas vezes torna-se difícil para um professor justificar uma determinada avaliação final porque se esquecem que quase sempre da avaliação formativa e cingem-se só à avaliação sumativa.</p> <p>A <i>formativa</i> tem mais a ver com a <i>observação na sala de aula</i> e o <i>registo</i> que é feito pelo próprio professor nas cadernetas pessoais e noutros instrumentos que vai elaborando de acordo com as necessidades das suas disciplinas. A avaliação sumativa tem a ver com a <i>participação do aluno</i>, tem a ver com a realização de <i>fichas de avaliação, testes, trabalhos de grupos, de pesquisa, a participação na sala de aula, o interesse manifestado pelo aluno</i>, diversificando-se dentro da especificidade de cada disciplina.</p>		<p>nível do <i>departamento</i>, avaliação e <i>autoavaliação integrada</i> nos <i>relatórios intermédios</i> e finais relativos à realização das atividades previstas no PAA, ao <i>desempenho dos cargos</i>, etc., etc.</p>
<p>- Avaliação das aprendizagens</p>		<p>Os critérios são definidos a nível geral em departamento, mas depois, cada professor tem autonomia para adaptar; por exemplo, dentro das atitudes,</p>			<p>Os critérios de avaliação são definidos ao nível dos departamentos e aprovados no conselho pedagógico. No que respeita a estratégias</p>

- Critérios de avaliação		<p>valorizar mais ou menos conforme a turma. Nós até mudamos o valor de 30% para as atitudes, quando era apenas de 20% e o domínio do conhecimento e saber-fazer para 70%, precisamente para dar margem de manobra, de forma a valorizar o interesse do aluno pelas aulas, com a intenção de motivar o aluno para que goste de aprender.</p>			<p>pedagógicas, são definidas ao nível dos grupos disciplinares. Cabe a cada professor adaptá-las aos casos concretos das suas turmas, se considerar necessário.</p>
Subcategoria: Avaliação da escola					
<p>- Avaliação da escola</p> <p>▪ Autoavaliação de escola</p> <p>-Conceção</p>	<p>A avaliação da escola pressupõe-se que é a autoavaliação que fazemos, onde todas as estruturas são analisadas.</p> <p>- A autoavaliação é sempre processada todos os anos. A sua base são os inquéritos que consideramos que são mais honestos e justos, na medida em que abrangem a opinião de todos os elementos da comunidade educativa e têm sido também muito meritórios.</p>	<p>Eu, por norma, sou contra a avaliação das escolas. Eu acho que as pessoas são adultas, não têm necessidade de ser avaliadas para serem competentes no seu trabalho.</p>	<p>A avaliação da escola é, para a maioria, como algo que nos é imposto pela lei. Neste momento, sob o meu ponto de vista não tem muita aplicação prática; os resultados não se traduzem depois em medidas para a melhoria da escola.</p>	<p>Em termos de avaliação de escola a avaliação primeiro é uma exigência lega e por outro lado é modo como posso detetar os pontos francos e os pontos fortes e de melhorar toda a dinâmica da escola e do processo educativo.</p> <p>(...) este agrupamento resultou da fusão de dois agrupamentos. Relativamente à avaliação interna, foi feita uma avaliação interna, no ano antecedente ao da fusão. Depois da união, já houve uma avaliação interna no ano anterior.</p>	<p>Só porque é uma obrigação legal, ela tem que ser feita.</p> <p>Nós, implicitamente, fazemos a autoavaliação porque trabalhamos dentro de uma estrutura.</p> <p>Somos espelho uns dos outros.</p>
<p>▪ Avaliação Externa</p>	<p>...nunca fomos avaliados neste agrupamento, pelo novo modelo de avaliação externa.</p> <p>Normalmente existem sempre correções. A Inspeção costuma dizer que uma escola nunca é perfeita. Há sempre pontos a ajustar, pontos a melhorar. Foi nesse aspeto que o relatório chegou, dados aspetos positivos, em grande número, e um ou outro mais negativo que seriam</p>	<p>A avaliação externa foi feita, não porque a escola tenha solicitado, mas por que os inspetores tenham pedido. E, desde que eu estou aqui nesta escola já decorreram duas ou três foram feitas e sempre com resultados meritórios.</p>	<p>FM – E esta escola já foi submetida a inspeção pela IGE?</p> <p>– Sim, várias vezes quer ao nível administrativo quer ao nível pedagógico. Uma das últimas foi feita para avaliação do Projeto Educativo de Agrupamento (PEE/A) e do Projeto Curricular de Escola (PCE/A) e consequentemente, os Projetos Curriculares de Turma (PCT). Foram sugeridas algumas medidas de alteração. No fundo, são</p>	<p>Estou certa que a avaliação externa como é feita neste momento, já não é aquela avaliação que havia antigamente com carácter de Inspeção, que amedrontava, acho que eles já fazem um tipo de inspeção no sentido de ajuda para melhorar.</p> <p>(...) E eles não têm os conhecimentos concretos em termos da realidade da escola.</p>	<p>(...) acho que a avaliação externa deve existir no sentido de, como eu disse atrás, de mudar a dinâmica educativa, portanto a dinâmica da escola, todo o processo educativo e mesmo dos órgãos de gestão, de tudo, pedagógicos, administrativos e portanto, de toda a funcionalidade da escola.</p>

Autoavaliação e Autonomia curricular da escola

	<p>necessários de corrigir, normalmente relacionados com o funcionamento das próprias estruturas educativas, em termos de articulação entre aspetos dos vários níveis de ensino e um ou outro ponto de gestão, nunca muito relevante ... uma melhoria aqui no Projeto Educativo ou no Plano Anual de Atividades, outra ali...</p> <p>A externa é mais uma avaliação fria, calculista, que vem de foram com esquemas, com modelos, avalia outras escolas, vem com aqueles modelos daquelas escolas.</p>		<p>medidas que não vieram alterar praticamente em nada o funcionamento da escola; foram apenas quase aspetos formais que a escola teve que resolver, teve que colocar em ordem</p> <p>(...) nunca fomos avaliados, neste agrupamento, pelo novo modelo de avaliação externa.</p>		
--	--	--	--	--	--

Dimensão II – Autonomia da escola					
Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5
	Presidente do Conselho Geral	Presidente do Conselho Executivo	Coordenador do Processo de Autoavaliação do Agrupamento	Coordenadora do 1º Ciclo	Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas
▪ Importância		<p>... eu não sou muito a favor da autonomia. Eu acho que <i>deve haver autonomia nas escolas, mas que esta seja limitada</i>. Eu não sou a favor de que cada escola faça aquilo que bem entende. Não sou...A autonomia que se dá às escolas, eu não sou a favor. Sou <i>mais a favor de uma relação a nível ministerial e limitar a autonomia das escolas</i>.</p> <p>– A todos os níveis. Penso que <i>as escolas deviam ser reguladas superiormente e a autonomia da escola, em si, devia ser limitada</i>.</p>			

<p>▪ Autonomia da escola</p>		<p>Não. A escola não é uma empresa, não é um meio fabril, não está a produzir peças, está a formar pessoas. Quero dizer que não sou a favor da autonomia da escola, no sentido de esta fazer aquilo que lhe apetece e gerir como lhe apetece, como também não sou a favor dos manuais poderem ser escolhidos pela escola. Acho que o nosso país é um país tão pequeno que devia ser mais regulado superiormente.</p>			
<p>▪ Autonomia da escola - Condições necessárias</p>		<p>Confiar nele [no professor], confiar. (...) acreditar que o professor é capaz de desenvolver um trabalho de qualidade e que faz tudo que está ao seu alcance para ser bom professor para ensinar bem e para os alunos terem bons resultados. Para isso também é preciso dar-lhes condições ao nível da sala de aula, recursos materiais, apoios humanos, porque também só exigir, não pode ser. (questão 16)</p>	<p>No que respeita à autonomia, os professores têm cada vez menos autonomia em termos de trabalho profissional</p> <p>Nós cada vez mais estamos limitados a um determinado devido a um conjunto de aspetos burocráticos que temos de cumprir e que isso, com certeza absoluta nos vai limitando e reduzindo a autonomia.</p>		<p>As condições necessárias para o exercício das nossas funções com autonomia passam pela disponibilidade de tempo para trabalho cooperativo contemplado nos horários semanais, pela existência de espaço físico nas escolas para desenvolver esse tipo de trabalho, pela auscultação das necessidades de formação específicas da escola (que é realizada e depois colocada na gaveta, sem qualquer aplicação prática...) etc.</p>
<p>▪ Autonomia curricular e dos professores</p>		<p>O professor devia ser uma pessoa autónoma; pelo menos dentro da sala de aulas devia ser uma pessoa autónoma. Mas neste momento é uma pessoa muito exposta e já não é autónoma a partir do momento em que tem de prestar contas daquilo que faz. Nestas condições perde a autonomia. Eu acho que a prestação de contas limita a imaginação e aquilo que se propôs seguir.</p>	<p>Como há um programa que cada professor tem que cumprir, há um determinado conjunto de aspetos que cada professor tem que cumprir resultantes de normativos que vêm quer do Ministério, quer de disposições que saem mesmo dentro da própria escola, como por exemplo, a obrigatoriedade de aplicação de um determinado conjunto de instrumentos, ... tudo isso vai retirando a autonomia do professor, o qual fica muito limitado a aspetos muita vezes quase sem importância. Os aspetos fundamentais da atividade profissional ele tem que os cumprir</p>		<p>A autonomia de que necessitamos é aquela que, pressupondo as diretivas hierárquicas, nos possibilite desempenhar a nossa função com responsabilidade, competência e profissionalismo.</p> <p>Em primeiro lugar, cumpre-se o que a lei prevê. Seguem-se estratégias e critérios que se tenham revelado eficazes. Procede-se a reformulações e reajustes, quando necessário.</p> <p>As planificações das atividades letivas derivam das planificações curriculares periódicas definidas</p>

			porque lhe é imposto.		em grupo disciplinar. Realizam-se adaptações e reajustes, no âmbito dos PCT's, sempre que se justificam.
<p>▪ Autonomia curricular e dos professores</p> <p>- Trabalho cooperativo</p>		<p>Definem os critérios em grupo e depois são aprovados em Conselho Pedagógico.</p> <p>(...)a partir das orientações provenientes do CP e as que constam do Projeto Educativo.</p> <p>—As estratégias em [são determinadas em] departamento, em termos gerais, mas depois são tratadas turma a turma. Os professores têm autonomia para fazer as adaptações necessárias de acordo com as características de cada turma.</p> <p>As planificações são definidas também em grupo.</p> <p>(...) Faz-se a planificação anual e até há departamentos que fazem a planificação trimestral e mensal. A anual e trimestral é uma imposição do pedagógico. E depois, há departamentos que a desdobram em mensal.</p> <p>Organizam comissões de trabalho sob a supervisão dos delegados e dos coordenadores e depois cada professor, baseando-se nestas planificações adapta-as a cada turma.</p> <p>Cada turma é uma turma, não podem ter a mesma planificação. Tem que haver adaptações.</p>	<p>Eu julgo que a autonomia passa por um processo de trabalho em que a pessoa tem a liberdade suficiente para gerir o seu trabalho, coisa que não acontece na realidade. Se nós quisermos gerir o nosso trabalho, o nosso tempo, ... portanto, como não temos essa liberdade, não conseguimos fazer essa gestão. Nesse ponto de vista considero que autonomia não existe ao nível profissional.</p>	<p>41.Os professores definem estratégias e critérios de avaliação em grupo ou continuam a fazê-lo individualmente?</p> <p>Fazemos tudo em grupo. Fazemos por grupo de ano de escolaridade.</p> <p>(...)na generalidade as turmas são mais ou menos equilibradas, salvaguardamos alguma margem de flexibilidade para podermos adaptar a casos específicos. Vamos podendo fazer sempre ajustes, mesmo nas planificações mensais, trimestrais e semanais. Como coordenadora do 1º ciclo vou sugerindo aos colegas que sejam feitos esses ajustes.</p> <p>Fazemos uma planificação anual dividida em meses e automaticamente, em trimestres, em grupo, em grande grupo. Por exemplo, pegamos numa planificação mensal e fazemos uma semanal, já dividida mais ou menos em diária, mas que não é muito rigorosa. Porque é assim: eu faço o meu plano semanal, tenho toda a conveniência em ter mais ou menos uma perspetiva do que vai ser dado naquela semana. Até porque, se eu faltar, tenho lá o plano para o colega que me substituir, saber o que está a ser dado. Agora, é um bocado difícil cumprir exatamente, é bastante flexível, porque na globalidade da semana até conseguimos fazer tudo o que está programado, mas</p>	<p>Este ano estamos a trabalhar no Projeto Curricular de Turma (PCT) e estão a ser feitas as decisões curriculares ao nível de cada turma., as quais são tomadas ao nível de Conselho de Turma.</p> <p>Somos constituídos por departamentos, Grupos disciplinares, onde existe trabalho colaborativo. Era aí que toda a autorregulação devia ser feita.</p>
<p>▪ Autonomia curricular e dos professores</p> <p>- Trabalho cooperativo (continuação)</p>					

				<p>às vezes, o que está programado para 2ª feira só é dado na 3ª feira, outras vezes até adiantamos. Nós aqui nesta escola, <i>fazemos em grupo tudo</i>.</p> <p>FM – Quanto a essa planificação, em termos curriculares, os professores têm autonomia para tomar decisões, mesmo em grupo, em trabalho cooperativo, por exemplo, no que respeita à introdução de componentes da cultura local?</p> <p><i>Sim, aí acho que temos autonomia. O programa tem que ser cumprido, mas há certos temas que , se calhar exploramos um bocadinho mais, tendo em conta as características e cultura da terra. Embora tenhamos muito que fazer em termos burocráticos, há muitas mais atividades integradas no Plano Anual de Atividades.</i></p>	
<p>▪ Autonomia curricular e dos professores</p> <p>- Fatores que influenciam a autonomia</p>		<p>FM – Acha que a <u>prestação de contas</u> é o único fator que vai limitar a autonomia dos professores?</p> <p>– Não é o único, mas <i>é um dos mais significativos</i>. Se nós não confiarmos em quem faz o trabalho... para mim o bom professor não é aquele...</p> <p>Os professores têm de ser autónomos para poderem trabalhar. Não podem sentir-se vigiados. <i>O facto de saberem que vão ser vigiados, vai limitar as suas práticas.</i></p> <p>O <i>tempo</i> acaba por ser sempre limitado. Os programas são longos, o professor hoje está sobre muita pressão e isso limita o professor. (questão 16)</p>	<p>Eu julgo que a autonomia passa por um processo de trabalho em que a pessoa tem a liberdade suficiente para gerir o seu trabalho, coisa que não acontece na realidade. Se nós quisermos gerir o nosso trabalho, o nosso tempo, ... portanto, como não temos essa <i>liberdade</i>, não conseguimos fazer essa gestão. Nesse ponto de vista considero que autonomia não existe ao nível profissional.</p>	<p>(...) mas <i>o modelo de avaliação e novo estatuto da carreira docente</i> vai implicar muitas desavenças no ambiente, em termos de relações entre os professores; poderão vir a desencadear-se muitos litígios entre eles. Se não mudarem o modelo de avaliação docente, aí a prática pedagógica vai ser diferente no sentido em que os professores estão a perder autonomia.</p> <p>(...) conforme for o <i>novo modelo de avaliação docente, as práticas pedagógicas vão sofrer alteração</i>, porque os professores <i>vão trabalhar para as decisões que forem tomadas ao nível superior</i> e dessa forma, <i>irão perder ainda mais autonomia em termos de decisões.</i></p>	<p>A <i>cooperação</i> e a <i>partilha de experiências</i> é o melhor caminho para o aperfeiçoamento do professor. E isto não colide de forma alguma com a autonomia de que o professor necessita no desempenho da sua atividade.</p>

<p>▪ Parecer relativo à implementação do Dec. Lei nº 31/2002</p>	<p>FM – Considera que a autoavaliação deve ser mantida e da responsabilidades da escola?</p> <p>- Eu acho que sim. Essa é a minha opinião. E a externa, sempre que seja necessária porque são dois tipos de avaliações completamente diferentes.</p> <p>(...) estou de acordo com este processo. Periodicamente, até as próprias escolas solicitam a avaliação externa.</p>	<p>A avaliação não deve ser feita quando a escola achar necessária; deve ser feita regularmente, tendo como objetivo melhorar o trabalho, melhorar o rendimento, isto é, os resultados.</p> <p>(...)Todo o trabalho do corpo docente manifesta-se nos resultados dos alunos. E o que interessa é medir os resultados dos alunos, que são esses que nos interessa na escola.</p> <p>– Eu não vejo mal nenhum que seja o Estado [Ministério da Educação] a fazer as duas avaliações.</p>	<p>... se a avaliação nos é imposta do ponto de vista legal, temos que a cumprir e depois, sem grandes orientações, porque a lei não nos diz para onde é que temos de direccionar essa autoavaliação... se é sob o ponto de vista pedagógico se é relativo ao funcionamento.</p> <p>Julgo que se pudéssemos trabalhar em conjunto teríamos melhores resultados, porque, ... digamos: quando nós temos uma avaliação interna que é feita por nós, é sempre uma avaliação que é feita por nós próprios. Quando é alguém a fazer uma avaliação do nosso trabalho, nós iríamos completar, portanto iria haver um pólo comum. Mas quando se faz a autoavaliação apenas para cumprimento de um decreto ou de uma lei, isto trás pouco resultado.</p>	<p>Não sei porque deve depender um bocado dos casos, mas eu acho que na generalidade, independentemente do carácter legal, eu acho que a autoavaliação deve ser sempre concretizada porque, como eu referi atrás, só assim poderemos melhorar a prática educativa e efetivar uma verdadeira autonomia, se realmente, formos avaliando sistematicamente. Agora, se só avaliarmos quando sentirmos que há algum problema, aí se calhar já é tarde.</p>	<p>Só porque é uma obrigação legal, ela tem que ser feita.</p> <p>Não tenho ideia sobre isso. Porque não?</p>
---	---	--	--	--	---

Dimensão III – Autoavaliação do Agrupamento					
Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5
	Presidente do Conselho Geral	Presidente do Conselho Executivo	Coordenador do Processo de Autoavaliação do Agrupamento	Coordenadora do 1º Ciclo	Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas (2º e 3º Ciclos)
<p>▪ Autoavaliação de escola.</p> <p>- Importância</p>	<p>Primeiro foi por imposição; vamos ser realistas. Hoje chegamos à conclusão que ela tem a sua utilidade.</p>	<p>A função da autoavaliação é ver o que está mal para se corrigir e para se atingir melhor qualidade de serviço educativo. Mas o que me preocupa na realidade é averiguar o que está mal na</p>	<p>Eu penso que devia ser feita apenas quando a escola sentisse necessidade de avaliar os aspetos pedagógicos ou aspetos do serviço da instituição, seria mais vantajoso pois iria responder a algum problema detetado, no</p>	<p>Esta é o somatório feito em cada estrutura, segundo a implementação do Plano Anual de Atividades, e na Coordenação de Diretores de Turmas.</p> <p>Sim, a escola tem realizado a</p>	<p>A avaliação na escola não é sentida como um processo meramente burocrático. Todos sabemos que só fará sentido se implicar mudanças. Essas mudanças, para serem eficazes, têm que colocar a tónica no</p>

		<p><i>aprendizagem dos alunos.</i></p> <p>(...) a autoavaliação de escola <i>tem que trazer mudanças</i> porque senão não teria nenhum interesse.</p> <p>Tem que ser sempre para <i>melhorar os resultados e corrigir o que está mal</i>. Se não for assim, não faz sentido fazer-se a autoavaliação de escolas. O processo, no final, deve <i>sugerir algumas medidas e mesmo que não haja sugestões, tem que haver alguém que analise a autoavaliação e depois proponha alterações ao que estava mal</i>. Foi isso que ainda não fiz relativamente à AAE/A do ano passado.</p>	<p>momento certo.</p> <p>Portanto, trata-se apenas da verificação de algo que se está a fazer e nada mais do que isso...uma verificação.</p> <p>A autoavaliação foi feita no último ano letivo e esse relatório foi disponibilizado no site da escola. Desta forma, todos os membros deste agrupamento têm a possibilidade de o consultar e tirar as suas próprias conclusões. Agora, não sei se o fazem...ninguém os pode obrigar a consultar se não tiverem interesse.</p>	<p>autoavaliação.</p>	<p>processo ensino/aprendizagem, é para isso que existem as escolas</p> <p>A avaliação, no meu entender, deve ser exatamente para isso: para detetar pontos fortes e pontos fracos, manter uns e corrigir os outros.</p> <p>A autoavaliação da escola tem que ter por objetivo a melhoria. Detetar o que está bem e aperfeiçoar; detetar o que está mal e corrigir. Só assim faz sentido realizar uma autoavaliação de escola.</p>
<p>▪ Autoavaliação de escola. - Intervenientes</p> <p>▪ Autoavaliação de escola. - Intervenientes (continuação)</p>	<p>Os intervenientes no processo de autoavaliação de escola são <i>todos os intervenientes que a compõem: pais, professores, funcionários, principalmente estes</i>. No entanto, todo o trabalho é desenvolvido pelos <i>professores</i>. Os professores é que estão mais na escola, têm horas não letivas para essa área, 1 hora ou 2 e então, gerem o processo muito melhor. Os <i>pais tomam conhecimento disso e ajustam conforme a sua realidade</i>. Mas, de facto, na questão do trabalho, <i>são os professores</i>.</p> <p>Pois, estou a falar nessa <i>equipa, são professores, funcionários e pais, mas depois acabam por ser os professores que desenvolvem esse trabalho</i>. No entanto, os pais são ouvidos, são vistos...</p>	<p>Foi formada uma <i>equipa de professores de todos os níveis de ensino</i>, a qual ficou à responsabilidade do Conselho Geral. Ele é que escolheu a equipa de autoavaliação, livremente. (questão 10)</p> <p>(...) quanto <i>à formação específica</i>, julgo que <i>nenhum tem</i>. Mesmo assim, foram escolhidos professores da área da Matemática para tratar dados e fazer gráficos. Essa foi uma exigência e está na equipa uma professora do 1º ciclo que também tem o mestrado em Ciências da Educação relacionada relacionado com a avaliação. (questão 11)</p>	<p>A equipa é formada por <i>docentes quer do ensino pré-escolar, quer do 1º ciclo e restantes níveis do ensino</i>. A partir daí são envolvidos nessa autoavaliação representações de cada ano para o preenchimento dos inquéritos, exceto as crianças do pré-escolar que exigiria.</p> <p><i>A equipa é constituída só por professores.</i></p> <p>FM - Gostaria de saber se os elementos da equipa tinham alguma formação ou especialização para realizar esta tarefa?</p> <p>— Não, formou-se uma equipa que pudesse fazer o tratamento dos dados; portanto, uma equipa representativa de todos os níveis de ensino formada por pessoas com aptidão quer para o tratamento de dados, quer para a elaboração de inquéritos. Agora,</p>		<p>Foi designada uma equipa que implementou o processo. Mas todos, de alguma forma, participaram através do preenchimento de um inquérito.</p> <p>FM – E tinham alguma formação específica?</p> <p>- Não sei. Mas todos os elementos do grupo têm muita experiência como docentes e conhecem bem a realidade da comunidade educativa.</p>

			com formação específica para a autoavaliação, julgo que nenhum elemento tem. É evidente que é formada por elementos que conhecem bem o agrupamento e que já têm a experiência de trabalho de vários anos, que já conhecem bem a comunidade, já conhecem bem o agrupamento, o que vai facilitar também esse trabalho.		
<p>▪ Autoavaliação de escola. - Modalidades/ /procedimento</p>	<p>Se a equipa que a faz for uma equipa organizada e se se mantiver de ano para ano, então a autoavaliação faz-se no mínimo espaço de tempo possível. Quando falo no mínimo espaço, é um período. Inquéritos, analisar inquéritos, pôr os inquéritos a funcionar, trabalhá-los... Portanto, a autoavaliação influencia todos os sectores.</p> <p>(...) fazer com que a autoavaliação se aproxime dos itens e das questões da avaliação externa.</p> <p>(...) penso que ela é útil, cada vez mais útil. Começou por ser chata, burocrática, mas penso que essa fase foi ultrapassada.</p>	<p>Foi formada uma equipa de professores de todos os níveis de ensino, a qual ficou à responsabilidade do Conselho Geral. Ele é que escolheu a equipa de autoavaliação, livremente. (questão 10)</p> <p>(...)tenho conhecimento que se fez uma análise a todos os sectores do agrupamento. Depois, fizeram-se inquéritos a cada sector</p> <p>foram preenchidos por professores, pais e alunos, cada um com questões diferentes.</p> <p>– Fizeram inquéritos, foram ver pautas das avaliações.</p> <p>FM – Consultaram atas, relatórios, ou documentos orientadores?</p> <p>E – Não me pediram, não sei se consultaram outros documentos que estão disponíveis nos dossiês de cada departamento ou outros órgãos. Eles apresentaram o trabalho feito e nem eu quero ter influência nessa função que foi atribuída a uma comissão específica para a elaboração do processo de autoavaliação do agrupamento.</p>	<p>(...) normalmente o processo de autoavaliação desta escola tem vindo a sofrer grandes alterações. Inicialmente era feito dentro das estruturas – departamentos, conselhos de ano, no Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola. Todas as estruturas faziam a sua autoavaliação. E depois, a partir destas, elaborava-se um relatório final. Depois foi-se alargando mais. No âmbito desse trabalho fomos aplicando alguns inquéritos dirigidos quer a alunos, quer a encarregados de Educação, a docentes e a não docentes e aí conseguimos ter uma avaliação mais alargada.</p> <p>no processo de autoavaliação, outros dados recolhidos que nós começamos a obtê-los através da realização de inquéritos que foram distribuídos a alunos, professores, encarregados de educação, a pessoal não docente, inquéritos que avaliaram a prática pedagógica e também avaliavam o funcionamento da escola, nos diversos serviços o que nos permite ter uma visão bastante global do funcionamento do agrupamento. Depois, para além disso, ainda íamos recorrendo a dados objetivos como os que têm</p>	<p>No ano passado houve uma equipa que fez questionários, inquéritos a todas as estruturas.</p>	<p>Foi avaliado, creio, o desempenho das várias estruturas do agrupamento, através de um inquérito para a recolha e tratamento dos dados considerados relevantes para o efeito.</p>

<p>▪ Autoavaliação de escola. - Modalidades/ /procedimento (continuação)</p>			<p>a ver com os resultados finais das avaliações, dados fornecidos pelo SASE, relativos aos apoios que são prestados. Enfim, há uma série de outras informações que nós vamos recolhendo junto dos diversos serviços e das diversas estruturas educativas.</p> <p>FM – Falou em práticas pedagógicas. Como são recolhidos dados relativamente a este aspeto?</p> <p>– É através da aplicação dos inquéritos que têm questões que se relacionam com as práticas pedagógicas, desde o cumprimento dos programas, conteúdos abordados, as dificuldades dos alunos nas diversos domínios. É evidente que depois cruzamos com os resultados da avaliação, que normalmente vão ao encontro dos resultados dos inquéritos.</p> <p>No que toca à formação [específica para a autoavaliação], a formação é sempre necessária, mas penso que , mais do que a formação, seria necessário o apoio , pelo menos de algumas orientações da administração, no sentido de dirigirmos a nossa autoavaliação focando os pontos fundamentais. No fundo é a equipa que vai decidir quais os aspetos a avaliar: se devemos avaliar estes aspetos pedagógicos, os aspetos ao nível do serviço, os aspetos ao nível do funcionamento, das relações entre as pessoas; portanto, nós é que vamos...</p> <p>(...) nós é que vamos pesquisar na NET, informações sobre</p>		
--	--	--	---	--	--

			autoavaliações de outras escolas que estão disponíveis. Digamos, cada escola tem um tipo de autoavaliação diferente das outras. Há algumas mais completas, outras mais incompletas...		
<p>▪ Autoavaliação de escola. - Análise e divulgação de resultados</p>		<p>Foi feita a análise do relatório da autoavaliação de escolas no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico.</p> <p>Nós demos-lhes os resultados e não sei se os coordenadores os revelaram em Departamento. Não lhe posso dizer como é que eles trabalharam este tratamento. Mas tem interesse que se faça, se não se fez devia ter sido feita uma reflexão e serem dadas sugestões. Na próxima avaliação vou fazer isso, precisamente. (questão 12)</p>	<p>Neste momento, apenas sendo apresentado um relatório, o qual era enviado para a Assembleia de Agrupamento, em que a maioria dos seus elementos, quer professores, quer alunos e encarregados de educação nem sequer conhecia o documento, isso trás depois, na realidade, poucas alterações ao nível do funcionamento da escola.</p> <p>. A autoavaliação foi feita no último ano letivo e esse relatório foi disponibilizado no site da escola. Desta forma, todos os membros deste agrupamento têm a possibilidade de o consultar e tirar as suas próprias conclusões. Agora, não sei se o fazem...ninguém os pode obrigar a consultar se não tiverem interesse.</p> <p>os resultados foram apresentados ao nível da assembleia, ao nível do CP e depois, dentro da participação de cada estrutura, cada departamento, procedeu-se à análise da autoavaliação.</p>		<p>(...) a escola como agrupamento, o que se passa nas outras escolas, escapa-nos.</p> <p>O resultado chegou a Conselho Pedagógico.</p> <p>FM – E foi discutido?</p> <p>- Sim, foram assinalados os pontos positivos e os pontos negativos. Isto desceu aos departamentos por duas vias: por afixação das decisões do C.P. e nas reuniões de departamento.</p> <p>Na reunião de Julho falou-se disso, mas não sei se foi referido em Setembro.</p> <p>A reflexão sobre os resultados foi efectuada ao nível do Conselho Pedagógico, tendo depois baixado às várias estruturas educativas - departamentos e grupos disciplinares.</p>

Dimensão IV – Relações entre a autoavaliação da escola e a avaliação e autonomia (curricular)					
Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5
	Presidente do Conselho Geral	Presidente do Conselho Executivo	Coordenador do Processo de Autoavaliação do Agrupamento	Coordenadora do 1º Ciclo	Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas
<p>▪ Autoavaliação de escola e as dinâmicas do processo educativo</p>	<p>(...) acho que cada vez é mais urgente e cada vez é também necessária proceder à autoavaliação da escola. Nesta questão burocrática, claro que ela mexe com muitas coisas e tem o seu aspeto burocrático, o refazer os inquéritos, ajustá-los, pô-los de acordo com diretivas que muitas vezes vêm da Lei, que pretende avaliar a escola.</p> <p>A autoavaliação tem influência direta em tudo isto. Porque a partir do momento que tem influência nos alunos, que é a nossa meta, mexe com todas as estruturas que estão ligadas a eles, inclusive até o sector administrativo.</p> <p>(...) todos os anos, principalmente na avaliação final de todo o ano e no início do ano seguinte, em Setembro, procede-se aos ajustes que achamos necessários para que o ano possa a vir a ter o sucesso.</p> <p>FM — Portanto, todos aceitam e...?</p> <p>E:- Todos aceitam e, no final do ano vão lá ver como é que o seu departamento foi avaliado, como é que aquele grupo disciplinar funcionou, como é que os serviços estão, como é que o executivo se</p>	<p>A autoavaliação de escola focou todos esses aspetos. E, aquilo que me pareceu que estava menos bem, foi, portanto, a divulgação do que se faz na escola junto da comunidade educativa, junto das famílias. Noto que a família não está a participar na elaboração de algumas atividades da escola.</p> <p>A autoavaliação da escola chama à atenção e nós estamos abertos e é a nossa obrigação melhorar o que está mal.</p> <p>O que está bem mantemos até que apareçam sugestões para se progredir porque o ensino não é estanque, não é?</p> <p>A autoavaliação da escola influencia sempre, influencia sempre... pode não ser muito visível mas a partir desta, e estou convencido que toda a comunidade educativa teve conhecimento dos seus resultados, teve em atenção os aspetos negativos e que os mudou.</p> <p>Ao nível das práticas na sala de aula, ao nível administrativo e até no que respeita à relação entre as pessoas;</p> <p>FM — O relatório de autoavaliação de escolas indica</p>	<p>Há sempre situações em que se vão alterando dados. Ultimamente, os próprios critérios de avaliação foram-se alterando, portanto, há sempre alguns pontos que se vão ajustando a partir da AAE/A.</p> <p>Esta partilha de experiências e trabalho cooperativo têm-se vindo a acentuar, pelo menos é a visão que eu tenho, mas não pelo facto de haver uma autoavaliação, mas sim pela necessidade que o trabalho impõe.</p>		<p>Aí fez-se uma análise do que havia a corrigir. O processo não é automático, volta atrás e à frente. Tomam-se medidas com o objetivo de mudar. Na reunião de Julho falou-se disso, mas não sei se foi referido em Setembro.</p> <p>Fez-se a uniformização de grelhas ao nível vertical e horizontal para dar mais clareza.</p> <p>A reflexão efetuada implicou essa verificação e a definição de ações tendentes a melhorar o que podia ou devia ser melhorado. Não sei dizer se foram sugeridas medidas pedagógicas aos professores, pontualmente. No que me diz respeito, ao nível do departamento de que faço parte, a análise reflexiva conduziu a algumas tomadas de decisão que tentámos implementar (articulação curricular, uniformização de estratégias, criação de equipas de trabalho, produção de materiais didáticos, etc.).</p>

<p>▪ Autoavaliação de escola e as dinâmicas do processo educativo (continuação)</p>	<p><i>tem portado... há questões relacionadas com isso ... como é que os pais vêem os professores. Tudo isso está lá refletido. E os alunos também.</i></p>	<p>medidas de alteração de mudanças educativas ou de funcionamento das diversas estruturas da escola?</p> <p>– Não, não indica muitas medidas, chama mais à atenção para o que está bem e para o que está mal, assinala os pontos fortes e os pontos fracos. Mas, como foi a primeira AAE/A que se fez, <i>há que melhorar, pois não dá indicações para o futuro.</i> Mas é isso que se pretende e aí é que se podem sugerir as alterações necessárias à melhoria das práticas da escola.</p> <p>FM – Essa reflexão, conduziu a mudanças ao nível das práticas pedagógicas?</p> <p>– <i>Admito que ainda não tenha produzido grandes efeitos porque as alterações, no meu entendimento, vão sendo feitas ao longo do ano letivo, fazem-se no final de cada período e não é apenas naquele momento, no final do ano. Fazem-se ao longo do ano e vão se alterando medidas.</i></p>			
<p>▪ Autoavaliação de escola. - Impacto nas práticas letivas</p>	<p>(...) acho que cada vez <i>é mais urgente e cada vez é também necessária proceder à autoavaliação da escola.</i> Nesta questão burocrática, <i>claro que ela mexe com muitas coisas e tem o seu aspeto burocrático, o refazer os inquéritos, ajustá-los, pô-los de acordo com diretivas que muitas vezes vêm da Lei, que pretende avaliar a escola.</i></p> <p>A autoavaliação <i>tem influência direta em tudo isto. Porque a partir do momento que tem influência nos alunos, que é a nossa meta, mexe com todas as</i></p>	<p>A autoavaliação da escola chama à atenção e nós estamos abertos e <i>é a nossa obrigação melhorar</i> o que está mal.</p> <p>O que está bem mantemos até que apareçam <i>sugestões para se progredir</i> porque o ensino não é estanque, não é?</p> <p>A autoavaliação da escola influencia sempre, influencia sempre... pode não ser muito visível mas a partir desta, e estou convencido que toda a comunidade educativa teve conhecimento dos seus resultados,</p>	<p>... digamos: quando nós temos uma avaliação interna que é feita por nós, é sempre uma avaliação que é feita por nós próprios. Quando é alguém a fazer uma avaliação do nosso trabalho, nós iríamos completar, portanto iria haver um pólo comum. Mas quando se faz a autoavaliação apenas para <i>cumprimento de um decreto ou de uma lei</i>, isto trás pouco resultado. (questão 4)</p> <p>A quantidade do trabalho é tanta que leva os próprios professores a <i>terem um trabalho colaborativo para conseguirem</i></p>		<p>Melhorias a esse nível implicam trabalho cooperativo e avaliação dos resultados entre pares, no contexto dos conselhos de turma e dos departamentos (refiro-me ao 2º e 3º ciclos...), mas sem os formalismos burocráticos que atualmente têm sido implementados. Os professores estão cada vez mais espartilhados em trabalho burocrático e o tempo disponível para trabalho cooperativo, praticamente, não existe. O que se faz, muitas vezes, é fora do horário do professor.</p>

<p>▪ Autoavaliação de escola. - Impacto nas práticas letivas (continuação)</p>	<p><i>estruturas que estão ligadas a eles, inclusive até o sector administrativo.</i></p> <p><i>(...) todos os anos, principalmente na avaliação final de todo o ano e no início do ano seguinte, em Setembro,</i></p> <p><i>(...) procede-se aos ajustes que achamos necessários para que o ano possa a vir a ter o sucesso.</i></p> <p>FM – Portanto, todos aceitam e...?</p> <p><i>.- Todos aceitam e, no final do ano vão lá ver como é que o seu departamento foi avaliado, como é que aquele grupo disciplinar funcionou, como é que os serviços estão, como é que o executivo se tem portado... há questões relacionadas com isso ... como é que os pais vêem os professores. Tudo isso está lá refletido. E os alunos também.</i></p>	<p><i>teve em atenção os aspetos negativos e que os mudou.</i></p> <p><i>Ao nível das práticas na sala de aula, ao nível administrativo e até no que respeita à relação</i></p> <p><i>entre as pessoas;</i></p> <p>FM – O relatório de autoavaliação de escolas indica medidas de alteração de mudanças educativas ou de funcionamento das diversas estruturas da escola?</p> <p><i>– Não, não indica muitas medidas, chama mais à atenção para o que está bem e para o que está mal, assinala os pontos fortes e os pontos fracos. Mas, como foi a primeira AAE/A que se fez, há que melhorar, pois não dá indicações para o futuro. Mas é isso que se pretende e aí é que se podem sugerir as alterações necessárias à melhoria das práticas da escola.</i></p> <p>FM – Essa reflexão, conduziu a mudanças ao nível das práticas pedagógicas?</p> <p><i>– Admito que ainda não tenha produzido grandes efeitos porque as alterações, no meu entendimento, vão sendo feitas ao longo do ano letivo, fazem-se no final de cada período e não é apenas naquele momento, no final do ano. Fazem-se ao longo do ano e vão se alterando medidas.</i></p> <p><i>A autoavaliação de escola focou todos esses aspetos. E, aquilo que me pareceu que estava menos bem, foi, portanto, a divulgação do que se faz na escola junto da comunidade educativa, junto das famílias. Noto que a família não</i></p>	<p><i>fazer tudo com a maior qualidade possível, mas julgo que não deriva do processo de autoavaliação.</i></p> <p><i>Atualmente, a nova avaliação de desempenho obriga os professores a cada vez mais colaborarem uns com os outros.</i></p>		<p>2. Ao longo do processo de autoavaliação da escola, verificou alguma mudança nas rotinas da escola?</p> <p><i>Ao longo do processo, não.</i></p> <p>FM – Então quando?</p> <p><i>- Foi sujeito a reflexão em departamento e implementadas as mudanças necessárias no início do corrente ano letivo. Essas mudanças verificaram-se ao nível da gestão dos programas e ao nível das estruturas da escola.</i></p>
--	---	--	---	--	--

Autoavaliação e Autonomia curricular da escola

		<p><i>está a participar na elaboração de algumas atividades da escola.</i></p> <p><i>Eu não gosto de fiscalizar ninguém, eu não controlo as pessoas, mas sei o que se passa na escola. Não controlo, não é preciso controlar</i></p>			
--	--	--	--	--	--

Anexo 20	Índice das entrevistas transcritas (gravadas em CD rom)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do Conselho Geral (E1) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento – (E 2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento – (E 3) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora do 1º Ciclo (E4) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora do departamento de Ciências Sociais - (E5) 	

